UNIV. OF
TORONTO
LIBRARY

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

TOME DEUXIÈME

PARIS

TYPOGRAPHIE GEORGES CHAMEROT

19, RUE DES SAINTS-PÈRES, 19

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

COMITÉ DE RÉDACTION

M. PASTEUR, de l'Institut, Président de la Société;
M. LAVISSE, Maître de Conférences à l'École Normale, Secrétaire général de la Société;
M. G. MASSON, Éditeur de la *Revue de l'Enseignement;*
M. BEAUSSIRE, Député, Membre de l'Institut;
M. BERTHELOT, de l'Institut, Inspecteur général de l'Université;
M. BOISSIER, de l'Académie française, Professeur au Collège de France;
M. BOUTMY, de l'Institut, Directeur de l'École des Sciences politiques;
M. BRÉAL, de l'Institut, Inspecteur général de l'Université;
M. BUFNOIR, Professeur à la Faculté de Droit;
M. DASTRE, Maître de Conférences à l'École Normale;
M. FUSTEL DE COULANGES, de l'Institut, Directeur de l'École Normale;
M. GAZIER, Maître de Conférences à la Faculté des Lettres;
M. P. JANET, Membre de l'Institut, Professeur à la Faculté des Lettres
M. LABOULAYE, Membre de l'Institut, Sénateur, Professeur au Collège de France;
M. LÉON LE FORT, Professeur à la Faculté de Médecine;
M. MARION, Professeur de philosophie au Lycée Henri IV;
M. MONOD, Directeur à l'École des Hautes-Études;
M. TAINE, de l'Académie française, Professeur à l'École des Beaux-Arts.

RÉDACTEUR EN CHEF

M. EDMOND DREYFUS-BRISAC

TOME DEUXIÈME

Juillet à Décembre 1881

PARIS

G. MASSON, ÉDITEUR

LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE

120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

1881

20407
8

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LA QUESTION TCHÈQUE

A L'UNIVERSITÉ DE PRAGUE

Un exposé un peu complet de l'état de la question de l'Université de Prague, qui, depuis quelque temps, a si vivement agité les cercles cultivés d'Autriche, nécessite quelques brèves observations sur la langue en usage dans les gymnases de Bohême. Jusqu'à la réforme de l'enseignement gymnasial de 1849-50, l'usage général était d'enseigner en allemand et en latin, dans les gymnases. La langue tchèque ne formait pas alors une partie du programme, et son étude était tout simplement laissée à l'initiative individuelle. Le changement apporté par la réorganisation, consiste en ce que, par suite de l'élimination du latin, dans certains gymnases, la langue tchèque fut introduite à côté de l'allemand, comme langue d'enseignement pour certaines branches, tandis que dans les autres gymnases on n'enseignait qu'en allemand.

Il était tenu compte, dans ces gymnases allemands, de la langue tchèque, en ce sens que, suivant que la diversité du corps enseignant en faisait sentir le besoin, elle était traitée tantôt comme une matière d'enseignement facultative, tantôt comme obligatoire. Cet état de choses se maintint en somme jusqu'en 1865, époque où l'agitation du *Landtag* de Bohême, dont la majorité était alors tchèque-fédéraliste, amena cette importante modification que, dans les gymnases situés dans les contrées tchèques, l'*Utraquisme* qui avait existé jusqu'alors fut aboli, et la langue

tchèque introduite comme une seule langue d'enseignement, tandis que, dans les autres gymnases, la langue allemande était maintenue. Comme complément à cette disposition, la loi du 18 janvier 1866 établit que dans les gymnases de langue allemande le tchèque serait une matière d'enseignement *obligatoire*, de même que l'allemand dans les gymnases de langue tchèque. Cette loi du 18 janvier 1866 rencontra, dès le début, la plus vive opposition, de la part de la population allemande, et fut désignée couramment sous le nom de « loi du langage obligatoire » (*Sprachenzwangsgesetz*).

Le premier reproche qu'on lui fit fut que, sous l'apparence d'une égalité extérieure, elle avait deux poids et deux mesures, ou, pour parler plus exactement, qu'elle traitait comme équivalentes des choses qui ne le sont pas. Car, tandis que la langue allemande, eu égard à sa diffusion et à sa littérature, a, comme le français, l'anglais, etc., le caractère d'une langue universelle, qu'en Autriche, en particulier, elle est, par suite de tout le développement historique de ce pays, la langue courante et, de fait, officielle, on ne saurait soutenir la même chose de la langue tchèque, celle-ci n'ayant qu'une importance locale. Par suite, l'étude du tchèque ne saurait être aussi utile pour la population allemande, que celle de l'allemand pour les Tchèques. Aussi est-il injuste d'imposer à la population allemande l'obligation d'enseigner le tchèque dans ses gymnases, uniquement parce que la population tchèque sent la nécessité de s'approprier la langue allemande. Elle se trouve, par là, mise, pour ainsi dire, dans l'impossibilité d'acquérir une autre langue plus utile à la culture générale. D'une manière générale, toute contrainte en pareille circonstance n'est propre qu'à révolter, et il vaudrait mieux laisser à chacun la liberté de choisir, suivant ses beoins, l'allemand ou le tchèque; et dans aucun cas, le fait que la connaissance de l'allemand est plus nécessaire pour le Tchèque, que celle du tchèque pour l'Allemand, ne saurait justifier l'obligation pour celui-ci, par amour pour une égalité purement extérieure, de se soumettre à l'étude très difficile de la langue tchèque.

Ces considérations et d'autres semblables ont eu pour effet que, lors de la révision de la Constitution qui eut lieu en 1867, à l'occasion du « compromis hongrois », la majorité constitutionnelle du *Reichsrath* inscrivit, dans la partie des lois organiques relative aux droits généraux des citoyens (21 décembre 1867), l'article 19 qui décide que, dans les régions où se trouvent plusieurs nationalités, les établissements d'instruction publique seront orga-

nisés de telle sorte que « *chaque nationalité trouve dans sa propre langue les ressources nécessaires d'instruction, sans être contrainte d'étudier une autre langue* ». En exécution de cette loi organique, la loi du 5 octobre 1868 abrogea, en Bohême, le règlement déjà mentionné du 18 janvier 1866, comme contraire à la nouvelle loi organique, et décida que, dans les écoles moyennes de Bohême, l'autre langue du pays *ne devait pas être une matière d'enseignement obligatoire*. La conséquence a été qu'actuellement, en Bohême, il y a entre les écoles moyennes, y compris les gymnases, un véritable schisme, sous le rapport de la langue ; car, ni le tchèque dans les gymnases allemands, *ni l'allemand dans les gymnases tchèques ne forment une matière d'enseignement obligatoire*. De sorte que l'étude de la langue allemande, la langue commune à toutes les nationalités en Autriche, celle de l'armée et de l'administration, se trouve, même chez ceux qui ont fait des études complètes, abandonnée à l'initiative individuelle, c'est-à-dire au hasard.

Ce fait, qui est certainement très regrettable pour les intérêts de l'État, provient de ce que, dans l'article 19 cité plus haut, on s'est ingénié, de toutes les manières possibles, à protéger les nationalités, sans que, d'un autre côté, on ait été à même, pour des raisons qu'il n'y a pas lieu d'examiner ici, de paralyser, par une seconde décision relative à la *langue officielle,* le danger que l'exécution de cet article fera, dans la suite, nécessairement courir à l'État et à son administration.

Que l'organisation des gymnases, telle que nous l'avons dépeinte pour les langues, dût réagir sur les études universitaires, en particulier sur l'Université de Prague, c'est ce qui saute aux yeux et n'a pas besoin de plus ample explication. Un décret de l'empereur Joseph II, en date du 29 janvier 1784, décida à l'égard de la langue d'enseignement dans cette Université, que la langue latine jusqu'alors usitée ne serait plus maintenue que dans la Faculté de théologie, et que l'*allemand* y serait substitué dans les trois « Facultés séculières ». Seuls les cours de théologie pastorale et d'accouchement devaient, pour des raisons d'ordre pratique, être donnés aussi en tchèque. Cette importance donnée à l'allemand, et que les circonstances d'alors rendent facile à comprendre, ne subit au fond aucune atteinte du mouvement de 1848. En dépit de la formule de l'égalité de droit des nationalités, qui déjà alors avait été prononcée, les choses n'étaient cependant pas encore assez avancées pour qu'on prît aussi l'Université comme point d'attaque. On se trouva satisfait du côté tchèque de ce que,

en reconnaissance du principe énoncé, il fut permis à quelques docteurs de faire des cours en tchèque, comme *Privatdocenten.*

La réorganisation des Universités qui fut inaugurée pour le plus grand bien de l'Autriche, au commencement de 1850, par le ministre de l'instruction publique, comte Léon Thun, n'amena également aucun changement, si ce n'est qu'elle accentua encore plus le caractère allemand des Universités autrichiennes : en effet, pour plusieurs chaires, des professeurs furent appelés d'Allemagne, et même une circulaire spéciale informa officiellement les gouvernements allemands que, dorénavant, les Universités autrichiennes seraient installées absolument sur le même pied que les Universités allemandes, de manière qu'il n'y eût plus d'obstacle à leur fréquentation par les jeunes gens des États allemands.

Mais cet état de paisible développement ne devait pas durer longtemps sans être interrompu. Le rétablissement du régime constitutionnel, qui eut son point de départ dans la charte (*diplôme*) du 20 octobre 1860, laissa se manifester, particulièrement en Bohême, les efforts du parti national tchèque, lesquels alors ne tardèrent pas à se porter aussi sur l'Université. Non seulement certains professeurs, en particulier de la Faculté de philosophie, commencèrent à faire, à côté de leurs cours en allemand, aussi des leçons en tchèque, mais on s'efforça d'obtenir en premier lieu, à la Faculté de droit, l'institution de chaires où l'on enseignerait, en langue tchèque, les branches pratiques (droit civil autrichien, droit criminel et procédure civile). Il fut fait droit à cette demande, par la décision impériale du 5 mars 1861, en ce que, pour lesdites branches, deux chaires extraordinaires, avec la langue tchèque, furent créées; auxquelles on en ajouta une *troisième*, lors de la mise à exécution du décret, mais cette fois à titre gratuit. Ce premier résultat ne fit naturellement qu'accroître les prétentions. A la suite des changements mentionnés au commencement, apportés dans les gymnases, à l'égard de la langue d'enseignement, *la reconnaissance de la pleine égalité de droit de la langue tchèque à l'Université de Prague* devint le but déclaré des efforts du parti national, ainsi que s'exprime en propres termes la pétition des étudiants tchèques au *Landtag* de Bohême (26 novembre 1865). La commission à laquelle l'affaire fut renvoyée fit un rapport favorable à la pétition, et concluant, en substance, à ce qu'il fût demandé au gouvernement de réaliser, à l'Université, le principe de l'égalité de droits des nationalités, en instituant, pour chaque matière obligatoire, au moins un professeur des deux nationalités tchèque et allemande, et en donnant la facilité de passer les examens dans l'une des deux langues, au choix.

Du côté de la minorité allemande, dont les plus distingués orateurs entrèrent en lice, on proposa de consulter préalablement le sénat académique de l'Université de Prague, en même temps qu'on faisait valoir le caractère peu pratique du projet de la commission à cause de l'organisation actuelle de l'Université. En conséquence, l'ancien ministre de l'instruction publique, comte Léon Thun, qui depuis était devenu un membre influent de la majorité fédéraliste tchèque, déposa un amendement important auquel se rangea aussi la commission. Finalement, après de longs et vifs débats, le projet de la commission, avec l'amendement du comte Thun, fut adopté par 121 voix contre 100. Les conclusions votées se résument ainsi :

1° Le gouvernement était invité à déclarer qu'entière liberté était laissée aux professeurs et aux *Privatdocenten* de faire leurs cours en allemand ou en tchèque ;

2° A nommer aux chaires de professeurs, tant ordinaires qu'extraordinaires, ceux qui remplissent les conditions légales de capacité, sans tenir compte de la langue ;

3° A déclarer formellement qu'il n'y avait aucun empêchement légal à l'emploi de la langue tchèque dans les *Staatsexamina ;*

4° Enfin, à entrer en pourparlers avec l'Université, relativement à l'application de ce principe à l'examen de doctorat.

La question de l'Université n'a jamais été réglée à fond dans le sens de cette décision, et elle ne pouvait l'être ; car, pour ne signaler qu'un point, on ne saurait pourtant, dans un *établissement de l'État*, laisser au hasard ou au bon plaisir de chaque professeur, de décider en quelle langue les cours seront donnés ! Néanmoins le gouvernement a, dans la suite, répondu à plus d'un égard au vœu du parti national exprimé dans cet ordre du jour. Par exemple, en décidant que le *Staatsexamen* en droit pourrait être, au moins pour la soutenance, passé en tchèque ; de même en nommant professeurs extraordinaires ou ordinaires, des candidats de langue tchèque, toutes les fois qu'ils présentaient les qualités requises. De cette manière, le nombre des professeurs enseignant en langue tchèque s'accrut peu à peu toujours davantage, si bien qu'au commencement de l'année scolaire 1880-1881, il s'élevait dans la Faculté de philosophie à 11 contre 26 allemands ; et à 6 contre 11 allemands dans la Faculté de droit. Malgré cela, l'Université, jusque dans ces derniers temps, *n'était pas* officiellement tenue pour mixte, puisque, après tout, tous les examens de doctorat, excepté ceux pour lesquels la langue latine est prescrite (en théologie), doivent être passés exclusivement en allemand, et que,

de plus, il doit être donné réglementairement des cours sur toutes les branches en allemand, mais non également en tchèque. La question de savoir si et dans quelle mesure le dernier cas se présente, dépend uniquement de la présence en nombre plus ou moins grand de capacités bien qualifiées ; en aucun cas, un cours allemand qui fait défaut ne saurait être remplacé sur le programme par le cours tchèque correspondant.

Mais il n'est pas moins évident que l'unité de l'Université devait être menacée par le dualisme qui se déclarait de plus en plus en son sein. Il était clair à tous les points de vue qu'il faudrait, tôt ou tard, donner à cette question une solution de principe, parce qu'il devenait à la longue intolérable de la voir ainsi préjuger par des concessions successives. La chose était déjà telle, que même dans le parti constitutionnel allemand on trouva nécessaire d'amener cette affaire à une solution définitive, afin que les mesures nécessaires pussent être encore prises pendant qu'un gouvernement constitutionnel régnait encore. Malheureusement cela n'eut pas lieu ; de sorte que la nouvelle politique, amenée par la retraite du ministère Auersperg-Sstemayr et par les nouvelles élections, se trouva encore en présence de la question, toujours en suspens, de l'Université. Les députés tchèques qui, dans l'intervalle, avaient pénétré dans le *Reichsrath* jusque-là abhorré, se hâtèrent de provoquer au plus vite une agitation autour de cette question. C'est ce qui arriva par le *Memorandum* qu'ils adressèrent à S. M. l'Empereur et au président du conseil, comte Taafe, dans le but d'obtenir la réalisation administrative du principe de l'égalité de droits de la langue tchèque (décembre 1879). La deuxième partie de ce document est consacrée à l'application de ce principe dans l'organisation de l'Université de Prague ; alléguant le nombre assez considérable de professeurs tchèques qui s'y trouvent déjà, la pétition demande que, dans toutes les Facultés, il soit pris des dispositions qui permettent à l'avenir de passer entièrement en langue tchèque aussi bien le *Staatsexamen* que les épreuves de doctorat. Par là, la question, qui à la vérité ne s'était jamais calmée, se trouva de nouveau remise en pleine discussion (1).

(1) Voici les principaux arguments invoqués par le *Memorandum*. L'Université de Prague est une double fondation de Charles IV et de Ferdinand II, chefs du Saint-Empire romain et rois de Bohême, réunie sous le nom de *Carolo-Ferdinandeum* par l'empereur Ferdinand III. Dans la pensée des fondateurs, cette Université devait être une table richement servie pour tous les fils du royaume de Bohême. On s'y servait du latin, qui était alors la langue universellement employée dans l'enseignement, et les deux nationalités y trouvaient leur compte. Si au XVIIIe siècle la langue allemande remplaça le latin, au détriment du tchèque,

L'importance considérable qu'avaient, sur ce point comme sur d'autres, les réclamations du *Memorandum* tchèque, pour l'État et pour la population allemande de Bohême, fit regarder aux députés de celle-ci comme un impérieux devoir de produire une contre-déclaration dans laquelle les postulats tchèques étaient soumis à un examen approfondi, sous le nom de « Mémoire des députés du peuple allemand de Bohême »; elle fut également adressée à S. M. l'Empereur et au président du Conseil (février 1880). La seconde partie est ici aussi consacrée à l'Université de Prague; on y expose que le droit constitutionnel, tel qu'il existe en Autriche, ne permet pas de donner une solution purement administrative à la question; qu'en outre les réclamations du *Memorandum* tchèque relatives aux examens ne peuvent se fonder légitimement sur l'article 19 de la Constitution (1); qu'enfin elles

cela provient uniquement de circonstances politiques qui avaient conduit la Bohême à deux doigts de l'abîme. Mais sous le gouvernement de Marie-Thérèse, la littérature tchèque refleurit de nouveau, et un des premiers efforts de l'esprit national fut d'assurer l'enseignement du tchèque dans les écoles. Le document mentionne les diverses mesures obtenues dans ce sens depuis 1848, et en vient à l'enseignement universitaire qui est le couronnement du programme national tchèque.

Aussi bien pour des raisons financières que par respect pour les intentions des fondateurs, il ne saurait être question de dédoubler l'Université.

Les professeurs tchèques ne manquent pas; ils seraient encore plus nombreux si une carrière universitaire leur était assurée. L'argument tiré de la pauvreté de la langue tchèque est réfuté par la comparaison avec le hongrois, le polonais, le croate. « La littérature allemande elle-même ne doit son développement qu'à l'introduction de l'allemand dans l'enseignement universitaire. »

La science est le bien commun de tous les peuples civilisés, grands et petits, et les Danois, les Suédois, les Hollandais, concourent tout autant à son développement que les Français, les Anglais, les Allemands...

Le *Memorandum* invoque enfin l'article 19 déjà cité de la Constitution, et en demande l'application complète, par voie administrative :

1° Les *Privatdocenten* pourront à l'avenir obtenir l'habilitation pour des travaux composés en tchèque;

2° Dans toutes les Facultés il sera pris des dispositions pour que les *Staatsexamina* aussi bien que les épreuves de doctorat puissent être faits entièrement en tchèque.

Le choix de la langue dans laquelle l'une ou l'autre de ces épreuves aura lieu, sera laissé aux candidats;

3° Les transformations nécessaires seront exécutées dans les Facultés de philosophie et de droit, de manière que la réforme mentionnée au § 2 puisse entrer en vigueur dès l'année scolaire 1880-81.

A l'égard de la Faculté de médecine, on fera en sorte que la langue tchèque puisse être employée pour le premier examen (*Rigorosum*) à partir de 1880-81, à partir de 1881-82 pour le second, et de 1882-83 pour le troisième...

(1) Le document cité allègue sur ce point qu'il ne s'agit pas dans l'espèce de l'application d'un droit général dans un cas particulier, mais bien plutôt d'une innovation s'appuyant sur une appréciation des faits sujette à caution, et que c'est donner par trop d'extension à l'article 19, que de l'invoquer dans la question des examens.

sont en contradiction directe avec l'intérêt public, en compromettant l'unité de l'Administration. « S'il faut absolument, est-il dit plus loin, donner satisfaction aux réclamations du parti national tchèque, aussi dans le domaine de l'enseignement supérieur, on pourrait le faire sans dommage pour les intérêts vitaux de l'État, de la population allemande et de l'Université, non en soumettant celle-ci au régime de l'*Utraquisme*, mais seulement *en instituant à côté une Université tchèque indépendante.* »

Déjà auparavant les professeurs allemands s'étaient exprimés dans le même sens dans deux requêtes adressées au ministre de l'Instruction publique, l'une signée par les professeurs allemands de la Faculté de médecine et de celle de philosophie, l'autre par les professeurs allemands de la Faculté de droit ; et dans lesquelles on cherchait à démontrer, par un examen approfondi, l'impossibilité d'une organisation où les deux langues auraient les mêmes droits, les difficultés du partage des instruments ou du matériel, etc. La publication de la première de ces adresses suscita une contre-requête des professeurs tchèques des Facultés de médecine et de philosophie, laquelle fut également envoyée au ministre de l'Instruction publique. Dans cette lettre, le point de vue des députés tchèques est déjà abandonné, en ce sens qu'on y veut bien maintenir l'unité de l'Université, mais non celle des Facultés, c'est-à-dire du corps enseignant, puisque les Facultés devraient être partagées en deux sections parallèles, l'une allemande, l'autre chèque (1).

Ainsi, dès le printemps de 1880, la question de l'Université de Prague avait déjà été discutée à fond dans les cercles qu'elle touche de plus près. Néanmoins il s'écoula presque une année entière avant

(1) Les professeurs tchèques demandent comme essai provisoire : « La division du corps en deux collèges, d'après les deux nationalités. Toute Faculté où le besoin s'en ferait sentir, pourrait être partagée en deux collèges de professeurs, l'un allemand, l'autre tchèque, dont les professeurs actuels, Allemands et Tchèques, fourniraient les premiers éléments. Chaque collège de professeurs veillerait aux affaires de son ressort, indépendamment des autres. Le Sénat académique pourrait aussi être partagé, d'après les nationalités, en deux sections, qui fonctionneraient à part pour les affaires des personnes de leur ressort, professeurs ou étudiants. Seulement dans les cas relatifs à la direction générale des affaires de l'Université, un congrès des deux sections aurait lieu... Les étudiants qui seraient inscrits, comme auditeurs ordinaires à l'une des sections, ne devraient pas pour cela être empêchés de suivre dans l'autre langue des cours dont il leur serait tenu compte comme s'ils les fréquentaient dans la section de leur nationalité. Le principe de la liberté des études doit être ici complètement sauvegardé, et la concurrence entre les maîtres, Allemands ou Tchèques, concurrence qui ne saurait effrayer aucune des deux parties, doit être aussi libre qu'entre les professeurs d'une même nationalité... »

que le gouvernement entreprît de faire un pas décisif. L'importance de la question, sa portée politique suffisent à expliquer ce retard. Même aujourd'hui, les efforts du parti national tchèque auraient difficilement réussi à obtenir une décision favorable, si le gouvernement ne s'était vu dans la nécessité, pour des raisons politiques, de céder à la pression de la majorité clérico-nationale. La crainte de voir les députés tchèques du *Reichsrath* refuser de voter le budget est la raison, — c'est un mystère connu de tout le monde, — qui a amené le gouvernement à composition. Le ministre de l'Instruction fit même dans une séance de la commission du budget, au nom de tout le cabinet, la déclaration très explicite, que le gouvernement reconnaissait le droit du peuple tchèque à un enseignement universitaire en langue tchèque, et voulait y donner satisfaction. Quoique déjà sous cette forme la déclaration n'admette guère d'autre interprétation, sinon que cette satisfaction serait donnée par la création d'une Université tchèque particulière, néanmoins le ministre, interpellé sur ce point, se refusa à préciser davantage sa déclaration. Il avait été déclaré, dans la même occasion, qu'une commission d'enquête convoquée par le ministre se réunirait à Prague, en vue d'étudier les questions de détail se rattachant à cette affaire.

Un décret de 11 février 1881 convoqua en effet cette commission, lui donnant pour tâche d'examiner encore une fois la question de l'Université de Prague et de déterminer en détail sur quelles bases on pourrait éventuellement fonder une Université avec des cours en langue tchèque. La commission se réunit le 4 mars 1881 sous la présidence du *Statthalter*, et elle avait déjà terminé son travail le 6 mars. Ceux de ses membres pris parmi les professeurs allemands (Czyhlarz, Hering, Mach) défendirent le point de vue exposé dans la requête citée plus haut, à savoir que la question ne saurait être réglée définitivement que par la fondation d'une Université tchèque complètement indépendante. On aborda alors les questions de détail, par exemple, celle des inscriptions, des examens, etc. Du côté allemand, on fit, là aussi, ressortir la nécessité de donner à chacune des Universités un édifice particulier, tandis que les membres tchèques (MM. Randa, Eisels, Kvicala) insistèrent sur ce point comme sur le précédent, pour la réunion des deux Universités. On discuta également à fond la question juridique, et à cet égard le parti allemand soutint le seul point de vue admissible, à savoir que l'organisation nouvelle de la future Université tchèque ne changeait rien aux droits de propriété de l'Université actuelle; tandis que du côté tchèque on réclamait,

dans ce cas, la communauté et la copropriété. Il n'y eut pas de vote ; mais les opinions émises par les membres de la commission furent insérées au procès-verbal, à titre d'informations.

La décision du gouvernement ne se laissa pas longtemps attendre ; dès le 13 avril 1881, un décret informait le Sénat académique que Sa Majesté avait autorisé que l'Université de Prague fût *organisée,* de telle sorte qu'il y eût une Université pour chacune des deux langues, allemande et tchèque, et que les deux Universités continueraient à porter le nom de *Carolo-Ferdinandea.* En même temps, le Sénat académique était invité à délibérer sur les mesures transitoires à prendre ainsi que sur les questions de détail.

Rien que par la manière dont le décret est formulé, il est visible qu'on n'apporte point là une solution nette et claire de la question, mais qu'on cherche à donner satisfaction à deux points de vue complètement opposés, de sorte qu'il est à craindre qu'au profit d'une nouvelle institution encore en projet, on ne nuise à l'Université actuelle, sans avantage pour l'autre. L'impression générale produite par le décret est que le gouvernement ne voit d'autre solution de principe possible à la question de l'Université de Prague, que dans la *fondation* d'une Université tchèque. Mais au lieu d'exprimer cette pensée, comme on pouvait l'attendre, avec clarté et précision, appelant nouveau ce qui l'est en réalité, on présente cette *nouvelle* création comme une *organisation* de l'Université existante, à vrai dire comme une division de celle-ci, manifestement dans le but unique de donner satisfaction aux prétentions élevées par le parti tchèque sur l'Université actuelle, prétentions qui, rien qu'au point de vue juridique, ne sont nullement fondées, l'Université étant incontestablement un établissement de l'État. Qu'une formulation aussi peu claire du problème doive avoir pour conséquence une solution non moins obscure, c'est là ce dont on ne peut guère douter, si bien qu'il est à craindre que dans la solution projetée il n'y ait déjà le germe de nouvelles difficultés. Même en dehors de cela, le mode d'exécution que se propose le gouvernement soulève plus d'une objection. Car, bien que dans la suite du décret mentionné ci-dessus, il soit question de procéder *constitutionnellement* au règlement de cette affaire, il n'en est pas moins incontestable que l'intention du gouvernement est d'effectuer par voie purement administrative la fondation de l'Université tchèque, et de ne faire appel à l'intervention du pouvoir législatif qu'au sujet des conditions financières et pour la réglementation de certaines questions de propriété, les-

quelles, vu les ressources relativement faibles de l'Université, sont d'importance secondaire, et qui de plus, à notre avis, ne peuvent être légitimement soulevées. A cet égard, il est permis de rappeler que la fondation de l'Université de Czernowitz a eu lieu par voie législative (loi du 31 mars 1875, n° 40), et qu'ainsi la même procédure serait aussi dans le cas présent la seule légitime. En tout cas, cette question de compétence fera l'objet d'une discussion approfondie dans le *Reichsrath,* aussitôt que les projets de loi du gouvernement, attendus d'un jour à l'autre, viendront en délibération.

Z.

POST-SCRIPTUM

Cette lettre était déjà terminée quand la nouvelle nous est arrivée que le projet de loi en question avait été déposé (1)...

Ce projet prête à plus d'une critique. Sans parler de la rédaction peu heureuse du paragraphe 1er, le paragraphe 2 en particulier ne spécifie pas, comme on pouvait s'y attendre, que l'étudiant *immatriculé* à l'une des deux Universités ne peut être inscrit à l'autre qu'à titre d'auditeur extraordinaire. De même, la réfutation anticipée, que renferment les considérants du projet, de l'argument tiré de la fondation de l'Université de Czernowitz, n'est pas péremptoire, puisque la loi en question contient non seulement des décisions relatives aux honoraires des professeurs, mais détermine aussi la langue d'enseignement. Or, il était certainement nécessaire de procéder aussi, dans le cas présent, par voie

(1) Voici le texte de la loi déposée le 16 mai :

§ 1. — Les biens appartenant à l'Université Charles-Ferdinand, à Prague, ou à quelqu'une de ses Facultés, devront être considérés, à partir du jour où il y aura sous la dénomination commune de *Carolo-Ferdinandea* une Université de langue allemande et une Université de langue tchèque, comme propriété commune aux deux Universités, ou spécialement aux Facultés qui en dépendent.

§ 2. — A partir du même jour, les deux Universités, — en tant que les actes de donation ne contiennent aucune disposition contraire, — auront des droits égaux sur les dotations, dont l'administration, l'aliénation et l'acceptation appartiennent au sénat académique ou aux conseils des Facultés. La réglementation détaillée, relative à l'exercice des droits reconnus, à l'avenir, communs aux deux Universités, touchant l'administration, aliénation et acceptation desdites donations, sera déterminée, d'accord avec les deux Universités, par le ministre de l'instruction publique.

§ 3. — Un étudiant ne peut pas être inscrit, à la fois, aux deux Universités : par contre, tout étudiant immatriculé à l'une des deux Universités est libre de suivre les cours de l'autre, et il lui est tenu compte de la fréquentation de ces cours, comme s'il les avait fréquentés à l'Université où il est immatriculé.

législative à de telles dispositions, puisque c'est *précisément* là que se trouve le centre de gravité de la question, et que des mesures purement administratives n'assurent à aucun des partis des garanties suffisantes pour l'avenir (1).

Z.

(1) « Un acte de cette nature, dit le rapport annexé au projet de loi, doit être considéré exclusivement comme une mesure administrative dans le département de l'instruction publique, et peut par conséquent être promulgué et exécuté par voie de simple décret. Cette opinion se fonde sur les principes généraux qui règlent les rapports du pouvoir législatif et de l'exécutif, et sur l'usage existant relativement à la fondation ou à l'organisation d'autres établissements d'instruction. Il est vrai que pour la fondation de l'Université de Czernowitz, la loi présentée par le gouvernement et qui, conformément à l'opinion émise ci-dessus, avait exclusivement pour objet la fixation du traitement des professeurs et le vote des crédits supplémentaires nécessaires, fut modifiée par la Chambre des Députés, de telle sorte que la fondation de l'Université se trouva comprise dans le texte de la loi. Mais on ne saurait en aucune façon faire de cela un précédent qui lie, et le gouvernement persiste encore aujourd'hui dans ce point de vue reconnu par lui comme juste, de sa compétence... »

LES RÉFORMES

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

ET

LE ROLE DES SCIENCES DANS L'ÉDUCATION [1]

Mesdames, messieurs, et vous surtout mes enfants,

C'est bien malgré moi que je vous inflige un discours. Mais vous avez pu juger, par les paroles de votre excellent directeur, qu'il m'en a fait l'injonction formelle. Au moins, je tâcherai que ce que je vais vous dire ait le moins possible la forme solennelle du discours. Un vrai discours, avec exorde et péroraison sonores, ordre médité, gradations savantes, périodes éloquentes, serait ici mal à sa place.

Vous êtes venus, en famille, vous réjouir d'un grand succès de famille, dont vous êtes tous auteurs, fauteurs, coopérateurs; et il convient de garder à cette fête ce je ne sais quoi de discret et d'attendri, qui sied aux fêtes de famille, et caractérise leurs joies intimes.

Et vous avez raison de vous réjouir! Pour ceux qui vous ont connus dans votre petit berceau de la rue des Écoles, que de progrès! que d'agrandissements! quelle marche en avant! C'est votre rêve réalisé! *Hoc erat in votis;* plus, peut-être, et vous diriez volontiers avec Horace : Nous n'espérions pas tant.

Modus agri non ita magnus.

Mais les dieux ont fait davantage; c'est bien. Ne demandons rien de plus, sinon de savoir en jouir :

Auctius atque
Di melius fecere : bene est. Nil amplius oro,
Maia nate, nisi ut propria hæc mihi munera faxis.

(1) Nous publions, sous ce titre, le discours que M. Paul Bert a prononcé lors de l'inauguration des nouveaux bâtiments de l'École Alsacienne (voir page 78).

Et cependant, ainsi est faite l'humaine nature, que, au sein de votre succès, je ne sais quelle trace de mélancolie douce se laisse deviner. Elle perçait tout à l'heure, dans le discours de votre cher et savant directeur. Si heureux qu'il puisse se promettre de l'être en ce petit palais, il ne parlait pas sans un soupir de ces modestes maisons, de ces « oasis de verdure », où l'École a, sous sa direction, grandi, lutté, triomphé. Et votre sous-directeur, dont l'excessive modestie cache mal une âme si tendre et si chaude... Oh ! ce n'est pas fini, vous allez applaudir encore — ... un esprit si fin et si sûr, demandez-lui, à M. Brœnig, s'il ne rêvera pas toujours à cette humble boutique où il a fondé l'École Alsacienne, où il l'a, toute petite, bercée et choyée, et où il l'a entendue dire : « Père, la maison est trop étroite ; il faut sortir d'ici et chercher un logis plus vaste. » Demandez-lui si, lorsqu'il passe dans la rue des Écoles, il ne jette pas de ce côté un regard attendri. C'est la première chambrette du jeune ménage ; la fortune est venue, la famille a grandi ; on habite une bonne, vaste, commode et un peu luxueuse maison ; et pourtant, on ne peut penser au modeste nid, sans avoir les larmes aux yeux.

Cela n'empêche pas d'être content et de le dire aux siens, à ses amis, à tout le monde. Mais d'ordinaire on fait ces confidences-là soi-même, et l'on n'en charge pas un étranger. Or, à mon grand regret, je ne suis ici qu'un étranger, ou, pour mieux dire, qu'un témoin. Aussi, lorsqu'on m'a fait l'honneur de me proposer cette présidence, j'ai protesté ; j'aurais protesté encore bien davantage si j'avais connu, comme je la connais aujourd'hui, la liste des membres de votre comité d'études. Elle commence par le nom de Bréal et finit par celui de Wurtz. Et quant aux autres, ce qu'il y a de plus court à en dire, c'est qu'ils sont dignes d'être ainsi encadrés. C'est à ces hommes éminents que revient l'honneur de votre succès ; c'était à l'un d'eux qu'il aurait fallu donner la joie suprême d'en proclamer ici les causes et les résultats. Il aurait eu bien autrement d'autorité que moi ; et puis c'eût été justice.

J'ai dit tout cela à M. Rieder et à mon ami Friedel. Ils m'ont répondu des choses qui ne sont pas raisonnables..., et que je ne pourrais pas répéter. Mais j'ai cru deviner qu'ils préféraient que la vérité fût dite sur votre œuvre par quelqu'un qui n'y eût pas participé, et que ce ne fût pas un des triomphateurs, mais un simple spectateur qui chantât la victoire.

J'ai cru comprendre, en outre, qu'ils n'étaient pas fâchés qu'un homme public, qui a défendu avec toute l'énergie dont il est capable les droits de l'État en matière d'enseignement, vînt

rendre hommage aux expériences efficaces, exemplaires, probatoires, tentées et réussies par un établissement libre. Alors, comme je me sentais très honoré de l'offre, comme je ne cherchais qu'à me laisser convaincre, j'ai accepté, non pour les raisons qu'on m'a données, mais pour celles que je me suis données à moi-même. Voilà comme, avec un esprit un peu inventif, on arrive toujours à accorder aux autres ce que l'on désire soi-même.

Car, cet hommage, je suis heureux de vous le rendre comme homme public d'abord, comme membre et comme défenseur de l'enseignement de l'État, de notre grande Université.

Oui, vous êtes un établissement d'enseignement véritablement libre. Vous êtes de ceux, si rares, qui, avec votre aînée l'École Monge, dont je vois avec plaisir le directeur à côté de moi, fournissez un actif au bilan de cette loi funeste de 1850, dont le passif formidable se résume en un mot : séparation en deux camps hostiles de la jeunesse française. Oui, vous étiez de ceux dont le souvenir et l'exemple gênaient et retenaient dans l'expression complète de leur pensée les hommes publics qui s'écriaient dans des discussions récentes : « La liberté d'enseignement, elle n'a produit en politique que la discorde, en pédagogie que l'abaissement des études ! »

Car, bien au contraire de ceux qui s'efforcent, d'un effort qui serait criminel s'il était conscient, de couper la France en deux, vous, vous avez voulu rejoindre les deux moitiés de cette France séparée par une opération sanglante. Au lendemain de nos désastres, vous avez voulu recueillir les enfants qu'avaient chassés l'orage, offrir un nid à ceux qui chantaient jadis sur le rameau brisé. Aux triomphateurs qui croient qu'il suffit de tracer sur la carte, d'une main victorieuse, une ligne jalonnée de sentinelles et de forteresses pour changer les cœurs et faire oublier la patrie, vous avez répondu en créant cet asile où des exilés volontaires entretiennent et attisent un feu sacré, et d'où vos regards, lorsqu'ils quittent le livre, se tournent tout d'abord du côté de l'Orient :

Et dulces *vivens* reminiscitur Argos.

Et il est arrivé, chose merveilleuse ! qu'en faisant œuvre de patriotes vous avez fait œuvre de pédagogues. Car, cette École Alsacienne, dont l'exemple a été de tant de poids pour déterminer la réforme de notre enseignement secondaire, elle a pris précisément pour modèle votre vieux Gymnase libre de Strasbourg. Si bien que notre chère Alsace, ne pouvant plus nous donner son sang ni sa richesse, nous donne encore sa pensée et son exemple. Ainsi votre

œuvre a peut-être dépassé vos prévisions, sinon vos désirs. Tant il est vrai qu'à ceux qui aiment profondément la patrie tout le reste est donné par surcroît!

Oui, vous avez fait œuvre de pédagogues. Et avec quelle utilité! quelle efficacité! Ah! l'Université a besoin d'établissements semblables aux vôtres. Vous n'êtes pas des concurrents voulant, comme on a osé le dire, lui disputer l'âme de la France! Vous n'êtes pas, — vos statuts et vos actes en font foi, — des spéculateurs attirant et séduisant la jeunesse et les mères par de beaux ombrages, des réfectoires plantureux. Vous êtes des auxiliaires de l'Université, faisant pour elle des expériences qu'elle ne peut et peut-être ne doit pas tenter elle-même.

L'Université est comparable à un vaisseau de haut bord, portant sous pavillon tricolore l'avenir et l'honneur de la Patrie. Quand il s'agit de manœuvrer parmi les hauts fonds et les récifs des méthodes nouvelles, elle ne saurait s'aventurer, car elle tire beaucoup d'eau, et la responsabilité du commandant est trop grande. Elle a besoin de bateaux-pilotes légers et calant peu, qui peuvent aller partout, tâtant et jetant la sonde, jusqu'à ce qu'ils aient trouvé le chenal navigable où peut s'engager la grande nef. Voilà l'office que vous avez fait, et, — vous pouvez le dire avec orgueil, — l'Université vous a suivi. Vous avez, elle et vous, fait votre devoir.

Maintenant, les chaloupes exploratrices, quand le chenal est trouvé, le navire les rappelle, les hisse à son bord et reprend ses matelots. Vous, vous ne voulez pas être hissés, et vous avez raison. Vous voulez encore naviguer librement, et vous avez raison, doublement raison : d'abord, parce que si l'Université vous doit beaucoup, vous ne lui devez pas grand'chose, car elle ne met guère de bonne grâce à vous fournir vos équipages. Et puis, votre voyage n'est pas terminé, vos découvertes ne sont pas finies; vous n'êtes pas au bout de vos progrès, et vous cherchez encore, et vous trouverez encore, et vous chercherez toujours!

Et cependant, vous avez déjà beaucoup trouvé, beaucoup innové. M. Rieder vient de vous faire, et avec une autorité sans pareille, l'histoire de vos découvertes, de vos tentatives heureuses. La reprendre après lui serait une imprudence, peut-être une inconvenance. Je m'en garderai bien. Mais il est quelques points sur lesquels je crois devoir insister.

La plus importante de vos réformes pédagogiques, à coup sûr, c'est le retard apporté dans le début de l'étude des langues anciennes. Les enfants de neuf ans ne voient pas chez vous se

dresser devant eux, dès l'entrée aux classes, le *Rosa, Rosæ* et les conjugaisons rébarbatives. Avant de demander à vos élèves d'apprendre une langue qui n'existe plus, acte de résurrection qui exige de leur part ou le plus extraordinaire effort, ou le plus docile abandon de l'esprit, vous avez voulu que cet esprit fût déjà préparé et mûri par l'âge, par des études antérieures et surtout par celle d'une langue parlée. Car les langues sont faites pour être parlées; et vouloir intéresser un enfant, dès ses débuts, à l'étude d'une langue qu'il ne parlera jamais, qu'il n'entendra jamais parler, dont il n'aura jamais d'autres témoins que les livres endormis aux rayons des bibliothèques, c'est comme si, en histoire naturelle, on voulait, avant de lui enseigner quoi que ce soit sur les animaux vivants, l'intéresser aux squelettes et aux fossiles qui peuplent les vitrines des musées! Commencez, au contraire, par lui décrire les mœurs des animaux vivants, donnez-lui des notions sur leur anatomie, et tous ces restes informes s'animeront et sembleront aisément revivre sous ses yeux.

Vous avez donc bien fait, l'Université a bien fait de vous suivre dans cette voie. Mais voici ce qui me frappe surtout dans cette réforme. Je vous disais tout à l'heure qu'en faisant œuvre de patriotes vous aviez fait œuvre de pédagogues. Eh bien, ici, en faisant œuvre de pédagogues, il se trouve que vous avez fait œuvre de patriotes, je veux dire de démocrates. Tant il est exact que les grandes vérités sont placées sur des sommets d'où elles embrassent les horizons les plus divers!

Oui, vous avez fait œuvre de démocrates. Car, savez-vous quel a été, dans le conseil supérieur de l'instruction publique, l'argument dominateur, l'argument vainqueur, je puis le dire, développé par les hommes qui considèrent particulièrement l'éducation publique au point de vue social et gouvernemental? Le voici : l'introduction du latin, dès le début des classes du lycée, creuse un abîme entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire, entre la masse des enfants du peuple et ceux de la bourgeoisie. Comment l'élève distingué de nos écoles de village, lorsqu'il est au bout de ses études primaires, pourra-t-il entrer au collège et évoluer vers des régions sociales plus élevées? Il a douze ou treize ans; son âge le désigne pour la sixième, et là il rencontrera des camarades qui depuis deux ans font du latin et même du grec. Peut-il les rattraper et marcher dorénavant avec eux d'un pas égal? Non; il lui faut redescendre, lui, grand garçon déjà, auprès des enfants de neuf ans, et il recule avec raison.

Ainsi, dans notre société démocratique, le recrutement des

classes moyennes et supérieures est privé de ce contingent fourni par l'immense majorité de la nation : contingent formidable et par le nombre et par la valeur, et dont, à bref délai, on va pouvoir apprécier la force.

Car, grâce à la réforme dont vous et l'École Monge, que je vous associe en tous ces éloges, êtes les précurseurs, la forte instruction primaire de ces enfants d'élite leur permettra de prendre rang d'emblée avec les élèves de leur âge, et ensemble ils pourront commencer l'étude des langues mortes. Vous aurez comblé le fossé et rétabli les vraies conditions de l'égalité sociale, laquelle consiste non pas à promettre, mais à donner efficacement à chaque citoyen les moyens d'occuper dans la société le rang auquel il a droit par son intelligence et sa conduite. Et comment serait-elle satisfaite si vous n'avez pas tout grand ouvert l'accès à l'instruction en proportion des mérites ?

Voilà donc un grand point, et c'est une bonne fortune que de voir les avantages pédagogiques coïncider ainsi avec les avantages politiques. Je m'en réjouis et m'en félicite avec vous.

Il est une autre réforme sur laquelle je suis d'accord avec vous, et que l'Université a également empruntée à votre programme : c'est la grande part donnée aux sciences dans l'enseignement, même, — je dirai surtout, — dès les classes de début.

Vous avez parfaitement défini, monsieur le directeur, le côté utile et pratique de l'enseignement des sciences. Vous dites, avec une haute raison, dans votre dernier rapport annuel :

« Nos élèves doivent être prêts à entrer immédiatement dans la vie pratique, ou du moins dans les études spéciales qui pourraient les y mener en peu de temps. Sans cette base solide ils risqueraient d'être inférieurs, une fois arrivés au terme de leurs études classiques, aux jeunes gens de leur âge qui seraient allés à un but moins élevé par la route plus simple de l'enseignement primaire et de l'enseignement spécial. Combien, en effet, n'a-t-on pas vu de ces bacheliers de l'ancien système, qui, faute d'avoir acquis dans leur enfance des notions usuelles nécessaires à tous, n'ont été que des hommes inutiles et déclassés? »

Et vous ajoutez avec non moins de sagesse :

« Pour avoir en eux l'étoffe d'hommes utiles et pratiques, nos élèves n'en seront pas moins prêts à aborder les études supérieures qui, par un chemin plus long et plus difficile, les conduiront à cette culture générale, plus haute et plus délicate, qui doit former l'élite intellectuelle de la nation ».

Tout cela est très bien. Mais, pardonnez-moi de le dire, cela est incomplet. Si l'étude des sciences n'avait d'autre avantage que de permettre au jeune bachelier d'être plus tôt prêt pour les exigences de la vie pratique, et de ne se pas laisser tout d'abord distancer dans le commerce, l'industrie, les finances, par les concurrents qui n'auraient pas reçu l'éducation classique, ce serait quelque chose, à coup sûr, mais le bénéfice serait médiocre ; et en tout cas, ce n'est pas sa recherche qui a soutenu les défenseurs de l'enseignement scientifique dans une lutte qui n'a été ni sans difficultés, ni sans grandeur.

Non ; en plaçant l'étude des sciences naturelles et expérimentales au début de l'enseignement secondaire, en exigeant que les jeunes intelligences, dès leur éveil, contemplent le splendide spectacle des découvertes scientifiques, nous n'avons pas eu pour but principal de leur aplanir les difficultés pratiques de la vie. Non, ce que nous avons voulu, c'est perfectionner leurs sens, discipliner leur esprit, exercer leur raison. Apprendre à bien voir, à voir juste, à ne voir que ce qui est, et à voir tout ce qui est, n'est pas chose facile ; or, c'est là ce qu'enseignent, au plus haut degré, les sciences d'observation. Mettre de l'ordre dans les idées, placer chaque chose selon sa valeur, dans sa perspective vraie, n'est pas chose facile non plus ; or, la méthode des sciences naturelles y habituera l'enfant. Prouver aux autres tout ce qu'on affirme soi-même, exiger des preuves pour les affirmations des autres, savoir même ce qu'est une preuve, est chose plus difficile encore : attendez tout dans ce domaine de la forte éducation des sciences physiques et chimiques, et ne craignez rien d'elles : car c'est leur grandeur et leur force d'enseigner la non-crédulité sans enseigner le scepticisme, ce suicide de la raison !

Voilà pourquoi nous avons voulu que l'enseignement des sciences pénétrât en toutes ses régions notre enseignement secondaire. Il ne s'agit pas de préparer plus vite et plus tôt des industriels ou des agriculteurs ; il ne s'agit même pas de faire de nos enfants des compteurs d'étamines, de pattes ou d'antennes, des nomenclateurs de réactions chimiques ; il s'agit de leur donner, si l'on peut ainsi parler, un instinct intellectuel particulier, qu'ils appliqueront dans toutes les circonstances de leur vie et qui résistera aux crédulités séduisantes, aux entraînements soudains des sentiments et des passions.

Et cela sans détruire, je dirai même sans affaiblir le sentiment et la passion. Quel triste perfectionnement ce serait que de fabriquer un homme dont le cœur ne battrait plus ! C'est pourquoi

l'étude des sciences seules serait insuffisante et dangereuse ; et c'est ici que l'étude des lettres reprend sa puissance et son rang suprême. Les sciences ne sont qu'éducatrices de l'esprit ; les lettres sont moralisatrices. Celles-là enseignent le vrai ; celles-ci le beau et le bon. Il faut leur alliance à toutes deux.

Si vous me permettez de me rappeler que je suis physiologiste, je vous dirai : Les sciences sont comme le squelette dont la savante mécanique donne à la fois solidité et souplesse. Les lettres sont les muscles et la peau qui apportent la force, la forme, la beauté, la sensibilité. Sans les muscles et la peau, le squelette n'est qu'une sèche et inerte architecture ; sans le squelette, les muscles manquent de point d'appui et les formes s'affaissent. Os, muscles et peau font l'être vivant supérieur, vigoureux, agile et délicat. Sciences et lettres formeront un esprit fort et discipliné, une imagination hardie et pondérée, un cœur généreux et prudent.

Mais c'est trop insister sur ce point, et le temps me manque pour vous parler de vos autres réformes dans le domaine de l'enseignement. Cependant, il est un problème pédagogique que vous avez résolu avec trop de succès pour que je ne vous en félicite pas du fond du cœur.

Je veux parler de vos relations avec vos élèves, de votre discipline et de ses conséquences, vos récompenses et vos punitions. Ici vous êtes bien en avant de l'Université, et je ne sais vraiment quand elle vous suivra.

Et cependant qu'avez-vous donc fait, sinon introduire la méthode scientifique dans la discipline, à la place de l'empirisme dogmatique ? A l'absolu, qui s'impose par l'autorité et devant lequel l'élève se courbe, souvent avec de secrètes révoltes, — vous avez substitué le relatif, qui démontre et se fait accepter par la raison. Votre discipline est fondée non sur la crainte du maître ou l'obéissance passive à la règle édictée, mais sur le culte du devoir, le respect de soi-même, le sentiment de la responsabilité et de la solidarité, la salutaire préoccupation du jugement des hommes sages. Et vous avez eu raison, car le maître passe, la règle s'efface, mais le souci de la dignité personnelle ne disparaîtra pas.

Aussi, plus de punitions barbares et ridicules ; plus de retenues, de piquets, de pensums. La suppression des bonnes notes, la réprimande du directeur, accentuée s'il est nécessaire dans la famille qui se confond ainsi avec l'école, l'exclusion temporaire, enfin le renvoi pour les incorrigibles, voilà votre hiérarchie pénitentiaire. Et, l'expérience a prouvé combien elle est efficace, car vous n'avez eu que bien rarement recours à l'éventualité dernière.

Mais ce que j'admire le plus en tout ceci, ce sont vos récompenses. Plus de concours, plus de prix ! Dans cette France où l'éducation publique semble prendre à plaisir de cultiver et de développer nos défauts naturels, vous avez eu les premiers le courage de supprimer tout cet appareil vaniteux et sonore. Vous ne vous livrez pas à la fabrication de ces petits monstres scolaires, habiles à conquérir le prix de vers latins ou de thème grec, et incapables en toute autre matière. Chez vous, le héros au jour des récompenses ne sera pas celui qu'auront favorisé des qualités brillantes ou des hasards heureux. Les dons spontanés de la nature ne suffisent pas, et il faut encore l'assiduité au devoir quotidien. L'ensemble des notes s'applique à toutes les branches du savoir, à tous les incidents de la vie scolaire. Vous ne vous efforcez pas d'établir une hiérarchie trop souvent illusoire, parfois injuste, toujours puérile. Et quand arrive le jour du jugement public, vous dites, avec une simplicité qui a sa grandeur : Ceux-ci ont *très bien* fait, ceux-ci ont *bien,* ceux-ci ont *assez bien* fait leur devoir.

Et vous atteignez ainsi un double résultat. D'abord, vous n'habituez pas l'enfant à croire qu'il suffit d'une rencontre heureuse, d'un effort passager, d'un succès d'un jour, pour mériter d'être honoré entre tous ; mais vous lui enseignez qu'il faut l'action suivie et persistante, le bon vouloir et le bon agir de tous les instants. Ah ! si nous avions le temps et si c'était le lieu, combien il serait curieux de montrer comment et pourquoi votre méthode est celle des pays protestants, tandis que les concours et les prix, comme aussi la discipline autoritaire, appartiennent essentiellement au génie catholique ! Mais en passant sur ce point délicat, je demande à tout esprit sincère laquelle des deux méthodes est la plus juste, laquelle est la plus propre à former des citoyens laborieux et joyeusement serviteurs de la loi, laquelle constituera une société où le vrai mérite, où la vertu, pour prendre un mot qui a vieilli, conquerra le plus sûrement sa place ?

En même temps, vous avez fait autre chose. Chez vous, l'enfant laborieux ne se sent pas, comme ailleurs, fatalement dépassé par l'élève brillant. Il sait que son mérite sera mesuré en partie à la peine qu'il se donne. Il sent qu'il est traité suivant la justice ; il ne se croit plus abandonné ; il s'efforce, il arrive. De là, — comme aussi sans doute de votre discipline basée sur la raison, — de là résulte, je pense, cette allure joyeuse, cet air de gaieté et de santé de l'âme que j'ai souvent constaté et admiré chez vos jeunes enfants. Hélas ! j'ai tant vu d'écoles où l'on s'ennuie ! Mais la vôtre est là pour montrer que le bonheur vient du

sentiment de la dignité, se développant au sein de la liberté et sous l'égide de la justice.

Que de choses j'aurais encore à vous dire ! Mais c'est déjà trop abuser. J'aurais aimé cependant à insister sur ce grand fait que vous, parmi lesquels on peut compter, je le sais, tant d'âmes profondément religieuses, pieuses même, vous avez été les premiers à éloigner résolument et entièrement de votre École l'enseignement religieux. Vous avez laissé à chacun son rôle, sa compétence, sa responsabilité : au professeur laïque les vérités scientifiques et démontrables, au prêtre celles où la foi devient nécessaire. Et cette laïcisation que nous réclamons pour les écoles de l'État, vous n'y avez vu, comme nous, qu'une marque de respect pour la liberté de conscience et la sincérité des croyances. Je voudrais que les hommes honnêtes et convaincus qui, à quelques pas d'ici, dans la salle dorée du Luxembourg, se sentent anxieux et hésitent à voter la loi si sage et si libérale déjà adoptée par la Chambre, vinssent visiter votre école, interroger vos élèves et surtout leurs parents. Je voudrais que ma voix eût assez de force pour traverser l'espace, pour les adjurer de ne pas écouter de bruyantes protestations où les convictions religieuses sont pour peu de chose, et d'apprécier à sa haute valeur l'expérience faite par l'École Alsacienne.

J'ai terminé, messieurs, bien tard sans doute à votre gré; mais votre bienveillance a été ma complice. Je ne voudrais cependant pas me taire sans relever ce qu'a dit votre excellent directeur du désintéressement des fondateurs, actionnaires et obligataires, de votre chère École. J'espère qu'elle n'aura pas besoin de faire longtemps appel à ces sentiments généreux. Je le désire, car il est nécessaire qu'une bonne action ne soit pas une mauvaise affaire. Cela est nécessaire pour l'exemple d'abord, pour la durée ensuite : car si l'on fonde avec le dévouement, on n'entretient qu'avec l'intérêt.

Mais quoi qu'il advienne, je veux les féliciter et les remercier, car ils ont bien mérité de ceux d'abord qui profitent de l'instruction ici donnée; car ils ont bien mérité de l'Université, et, j'ose le dire comme homme public et représentant de la Nation, ils ont bien mérité de la Patrie.

Paul BERT.

L'UNIVERSITÉ HARVARD [1]

L'Université comprend aujourd'hui les onze départements suivants : 1° le collège Harvard ; 2° l'école de théologie ; 3° l'école de droit ; 4° l'école de médecine ; 5° l'école de l'art dentaire ; 6° l'école scientifique ; 7° le muséum de zoologie comparée ; 8° l'école d'agriculture ; 9° la bibliothèque ; 10° l'observatoire ; 11° le musée d'archéologie et d'ethnologie.

Les étudiants se répartissent ainsi pour l'année 1879-1880 :

Collège	813
École de théologie	23
École de droit	165
École scientifique	16
École de médecine	251
École de l'art dentaire	15
École d'agriculture	7
Gradués et candidats aux degrés supérieurs	66
Total	1,356

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE PREMIER

ADMINISTRATION

1° *Board of Overseers.* — C'est un conseil de surveillance de trente membres réélus par sixième tous les ans ; le président et le trésorier de l'Université y ont voix délibérative. Sont électeurs de droit tous les bacheliers ès arts du collège, cinq ans après l'obtention de leur grade ; la collation d'un degré honoraire confère aussi le droit de vote. Un comité choisi par l'association des *Alumni* dresse une liste de dix noms pour remplir les cinq vacances annuelles ; chaque ancien élève, après en avoir reçu communication, envoie son vote par écrit, et, le dépouillement fait, on publie la liste des candidats qui ont obtenu la majorité des suffrages : c'est le premier degré de l'élection, appelé *nomination*. Le vote définitif,

(1) Voir le numéro du 15 janvier 1881, de la *Revue internationale de l'Enseignement* (pages 50-69).

l'élection réelle a lieu à Cambridge, le jour du *Commencement* (1) ; les personnes présentes au chef-lieu académique peuvent seules y prendre part, sans être aucunement liées du reste par la liste de nomination ou de présentation des candidats. Tout gradué, recevant à un titre quelconque un traitement de l'Université, est exclu du scrutin.

Les questions de parti ou de secte n'ont plus l'ombre d'influence dans la composition du conseil. Il se recrute parmi les sommités sociales, laïques ou ministres de diverses Églises, tous unis d'esprit et de cœur pour veiller aux intérêts de l'Université, sans autre récompense que la distinction honorifique attachée à des fonctions purement gratuites. Le conseil actuel compte six ministres sur trente membres. Le bureau se compose d'un président élu pour un an, et d'un secrétaire élu pour trois ans. Cinq réunions se tiennent à jour fixe ; d'autres, dont le nombre varie suivant l'urgence des affaires, ont lieu soit à la suite d'un ajournement, soit par convocation spéciale.

« La fonction réelle du *Board des Overseers* est de stimuler et de surveiller le président et la corporation. Sans eux, le président et la corporation seraient un conseil d'administrateurs privés, se renouvelant à perpétuité, de sa propre autorité et ne relevant que de lui-même. Pourvue comme elle l'est de deux conseils gouvernants, l'Université possède cette principale sauvegarde de tous les gouvernements américains, à savoir l'antagonisme naturel entre deux corps, différents de constitution, de pouvoirs et de privilèges. Tout en prenant avec la corporation l'intérêt le plus vif à la prospérité de l'Université et à l'avancement des sciences, les Overseers devraient toujours garder vis-à-vis d'elle l'attitude d'une vigilance soupçonneuse. Donner sans cesse l'impulsion et s'ingérer dans

(1) Le jour du Commencement (*Commencement Day*) est fixé au dernier mercredi du mois de juin. Ce jour-là, les anciens élèves de tout âge se rendent en masse à Cambridge, souvent de loin, pour rafraîchir leurs souvenirs universitaires et renouer les liens de camaraderie avec les membres de leur classe. C'est une fête de famille et en même temps une solennité universitaire : on forme une longue procession, barbes blanches en tête et jeunes barbes à la queue ; puis on se rend à *Sanders Theatre* pour assister aux exercices de fin d'année, se composant de dissertations, essais, etc., récités par les premiers d'entre les nouveaux bacheliers ; la séance se termine par la remise des diplômes. Un dîner réunit tout le monde dans l'après-midi ; de plus, chaque classe se retrouve dans une chambre à part où l'attend un punch. Ce nom de *Commencement Day*, commun à toutes les Universités américaines, ne peut guère se justifier, car c'est en réalité la clôture de l'année académique. On nous en a donné deux explications : cette cérémonie aurait eu lieu autrefois au mois de septembre, à l'ouverture des classes, ou bien il faudrait la considérer comme la date d'investiture des nouveaux bacheliers et le début de leur entrée dans la vie active.

tout, tel est leur devoir. On ne saurait exagérer l'importance du contrôle public exercé par le Board des Overseers. L'expérience prouve que sur cette organisation à double tête repose notre plus grand espoir pour la permanence de l'Université et l'agrandissement constant de sa sphère d'utilité (1). »

Il ne faudrait pas conclure de ce qui précède que l'initiative réelle appartient au Board des Overseers : son rôle se borne en général à donner ou à refuser sa sanction aux mesures proposées par la corporation, à faire des remontrances ou des recommandations ; il doit approuver les nominations aux différents emplois universitaires, les changements radicaux dans le programme des études ou la discipline intérieure, la délivrance des diplômes, etc., etc. De plus, il nomme chaque année, pour toutes les branches de l'enseignement au collège et dans les autres institutions, différents comités chargés de visiter les classes et de faire un rapport ; ces inspecteurs non rétribués, dont le nombre s'élève à plus de cent, sont tous choisis parmi l'élite intellectuelle de Boston et des environs, et bien que leurs visites n'aient pas toute la fréquence désirable, elles n'en produisent pas moins cette utilité incontestable de tenir, au jour le jour, le public des intéressés au courant de ce qui se passe dans l'Université.

2° *Corporation.* — C'est un conseil d'administration formé du président, de cinq *fellows* ou membres qui ne reçoivent aucun traitement, et du trésorier. Lorsqu'une vacance se produit par suite de démission ou de décès, les membres restants procèdent au choix d'un nouveau titulaire dont le nom est soumis à l'approbation des Overseers.

La corporation est l'âme même de l'Université. Là réside la force génératrice de tous les mouvements de cette machine à rouages compliqués. Gardienne de la fortune de l'Université remise entre ses mains sans contrôle, investie du droit de nommer à tous les emplois, de fixer le montant des traitements et de décider des changements à faire dans les lois organiques, juge sans appel dans les questions d'administration générale et surtout d'ouverture de nouveaux crédits où son intervention est de rigueur, la corporation est en realité le pouvoir suprême, exécutif et législatif à la fois, avec cette seule restriction que les Overseers sont armés du droit de veto. Composée de personnes éminentes chez lesquelles l'homme de savoir est doublé de l'homme d'affaires, elle représente une longue tradition d'honneur et de probité, car depuis huit généra-

(1) Discours d'installation du président Eliot.

tions, on ne saurait citer un seul cas de perte d'argent qu'on puisse attribuer à l'infidélité de ses membres ou de ses employés. Le siège de la corporation est à Boston, où elle tient ses séances deux fois par mois.

Le président est comme le chef du pouvoir exécutif. Les statuts énumèrent ainsi qu'il suit ses attributions multiples : il convoque et préside les réunions de la corporation; sert d'intermédiaire, d'une part entre la corporation et les Overseers, et de l'autre entre la corporation et les Facultés ; il est tenu de faire un rapport annuel sur la situation générale de l'Université ; il préside aux solennités académiques, ainsi qu'aux séances des différentes Facultés ; il dirige la correspondance officielle, se tient au courant de tout ce qui concerne la condition, les intérêts et les besoins de l'institution ; il exerce, en un mot, une surveillance générale sur toutes les affaires ; il doit résider à Cambridge. Ses fonctions officielles sont peut-être la moins lourde part de sa responsabilité ; guide naturel de la corporation dans le choix des professeurs, c'est sur lui que retombe la tâche difficile de recruter le corps enseignant; dans ce siècle de progrès, d'innovations et de théories contradictoires, où les problèmes d'éducation préoccupent si fort l'opinion publique, il faut qu'il fasse la part du vrai, du possible et du nécessaire, avant d'entrer dans la voie des réformes ; il doit surtout se rendre compte du changement graduel des habitudes sociales et religieuses pour mettre l'Université à l'unisson avec les besoins du pays, tout en se gardant des expériences dangereuses.

Le trésorier est le dépositaire de toute la fortune mobilière et immobilière; il doit fournir caution. Il est tenu de soumettre annuellement ses comptes, avec les valeurs en portefeuille et autres pièces justificatives, à un comité mixte nommé concurremment par la corporation et le Board des Overseers. De plus, il présente à ce dernier conseil un compte rendu des recettes et des dépenses de l'Université. Il est représenté à Cambridge par deux agents sous ses ordres, l'économe (*bursar*) et l'inspecteur des bâtiments.

3° *Facultés.* — Le collège et les autres écoles de l'Université sont placés sous la direction immédiate d'une Faculté, corps délibérant dont font partie, dans chaque institution spéciale, les professeurs, professeurs-adjoints, tuteurs, et les instructeurs nommés pour une période de plus d'une année. La Faculté du collège se réunit en moyenne trois fois par mois et les autres une fois seulement. Le président de l'Université occupe de droit le fauteuil.

La Faculté est une assemblée de professeurs statuant en dernier ressort sur les questions purement administratives, sauf que les

décisions entraînant l'ouverture de nouveaux crédits doivent être approuvées par la corporation. Ses attributions comprennent tout ce qui regarde l'organisation intérieure, les conditions et les formes d'admission, le programme des cours, le règlement et la distribution des exercices scolaires, le système général des examens de toute sorte, la proposition des candidats pour l'obtention du diplôme, le Code et l'application des peines disciplinaires, enfin les mille questions de détails résultant de rapports directs avec les étudiants. Aux yeux de ces derniers, la Faculté est le pouvoir universitaire par excellence, source de tout le bien comme de tout le mal.

La corporation, avec l'approbation des Overseers, nomme près de chaque Faculté un doyen (*dean*), choisi parmi les membres de ce corps. Les fonctions du doyen consistent à diriger la correspondance du collège ou de l'école, à surveiller le travail des bureaux et l'expédition des affaires administratives, à préparer les dossiers des affaires à soumettre aux délibérations de la Faculté, à en exécuter les ordres et les règlements, à en présider les séances en l'absence du président et à présenter à ce dernier un rapport annuel. Pour aider le doyen dans l'accomplissement de ces différentes fonctions, la corporation lui adjoint, en cas de besoin, un membre de la Faculté avec le titre de *registrar* ou secrétaire ; les Facultés du collège et de l'école de médecine sont jusqu'ici les seules pourvues d'une *registrar*. La Faculté du collège compte cinquante-deux membres ; celles de l'école de médecine et de l'école scientifique vingt-un, et les autres de cinq à six.

4° *Conseil académique.* — Le conseil, composé de tous les professeurs et professeurs-adjoints de l'Université, a pour attributions spéciales de proposer à la corporation la collation des degrés de *master of arts* (licencié ès lettres), docteur en philosophie et docteur en sciences. Institué dès 1863 dans un but différent, ce corps a été reconstitué en 1872 sur d'autres bases, pour correspondre à l'organisation d'un nouveau système en vue de l'obtention des degrés supérieurs.

CHAPITRE II.

FINANCES. — BUDGET DES RECETTES ET DES DÉPENSES

Le rapport annuel du trésorier est la meilleure source à consulter pour l'étude de cette question hérissée de difficultés, en raison même de l'abondance des matières. Ce document, malgré

l'aridité des chiffres, présente un intérêt des plus vifs en ce qu'il met en pleine lumière tout ce qui a rapport à l'accroissement, au montant et au placement de la fortune universitaire ; à la provenance des fonds spéciaux ou fonds de donation, à leur destination et à leur répartition entre les différentes branches de l'Université, enfin à tous les divers articles de la comptabilité en recettes et en dépenses pour chaque institution. Un résumé du rapport de 1878-79, où seront groupés en différents tableaux les points les plus saillants, nous a paru la voie la plus simple et la plus sûre pour initier nos lecteurs à ce sujet : ils y trouveront quantité de détails auxquels nous les renverrons dans la suite de ce travail.

La fortune totale de l'Université, abstraction faite des bâtiments affectés aux différents services, bibliothèques, collections, etc., s'élève à 3,902,181 dollars 73 (1). Cette somme est représentée par les valeurs suivantes :

	Dollars.
Prêts hypothécaires	519,979.36
Prêts à des compagnies industrielles	580,000. »
Prêts sur dépôt de titres	16,000. »
Rentes sur l'État (États-Unis)	255,781.25
Obligations de l'État de Massachusetts	70,000. »
Obligations communales	4,000. »
Obligations de chemins de fer	533,224.86
Actions de chemins de fer	49,890.22
Actions de compagnies industrielles	142,495.79
Actions de banques	66,164. »
Immeubles	1,437,991.59
Divers	211,672.61
Comptant	14,982.05
Total	3,902,181.73

Le tableau ci-après indique en gros les différents articles de recettes et de dépenses.

RECETTES

	Dollars.
Revenu des valeurs mobilières	130,526.52
Revenu des immeubles	122,816.88
Rétributions des étudiants	243,970.29
Donations pour dépenses courantes	17,095. »
Divers	13,784.19
A reporter	528,192.88

(1) Jusqu'ici nous avons converti la monnaie de États-Unis en monnaie française. Désormais nous laisserons cette tâche, très facile d'ailleurs, à nos lecteurs : ils n'auront qu'à multiplier chaque somme par 5 pour avoir l'équiva-

	Dollars.
Report.	528,192.88
Cette somme de 528,192.88 est le montant exact des recettes applicables aux dépenses régulières de l'année. Il faut y ajouter :	
Donations reçues en 1878-1879 avec affectation spéciale pour l'avenir.	271,539.20
Vente de valeurs mobilières.	443,076.65
Divers.	16,344.06
Balance au 1er septembre 1878. (Recouvrements à faire sur les rétributions des étudiants et comptant).	76,156.73
	1,335,309.52

DÉPENSES

	Dollars.
Université, collège, école de droit, etc. (1)..	453,993.34
Immeubles (assurances, impôts, réparations, etc.)..	41,534.27
Pensions viagères (2).	10,130. »
Divers.	3,359.28
	509,016.89
A la suite de cette somme, montant des dépenses régulières, doivent figurer :	
Achat de valeurs mobilières	708,273.32
Divers paiements..	26,235.59
Balance au 31 août 1879 :	
Recouvrements à faire sur les rétributions scolaires..	76,801.69
Comptant.	14,982.05
	1,335,309.52

Ce qui précède n'est qu'une vue d'ensemble du budget de l'Université, où nous nous sommes contenté de dessiner, autant que possible, les principaux groupes. Il nous reste maintenant, sans nous arrêter aux menus détails, à exposer la distribution des recettes et des dépenses entre les différentes branches de l'Université. Nous continuerons à procéder par voie de tableaux empruntés au rapport du trésorier.

lent en notre monnaie, le *dollar* valant 5 francs et le *cent*, représenté par les deux derniers chiffres, un sou ou cinq centimes. Il est vrai que le dollar d'or vaut environ 5 fr. 25 cent.; on peut laisser de côté cette différence.

(1) Voir ci-après.

(2) Pensions servies en vertu de clauses spéciales dans les testaments de donateurs.

I. — Université

RECETTES

		Dollars.
Fonds général de roulement (1). . .	(revenu)	16,737.48
Fonds avec affectation spéciale.. . .	—	5,903.89
Fonds pour bourses de voyage (2). .	—	5,442.53
Fonds pour bourses d'étude (2) . . .	—	602.99
Divers..	—	622.95
		29,308.94

DÉPENSES

	Dollars.
Board des Overseers. Impressions, annonces, etc..	887.25
Frais de bureau (corporation, président, trésorier, économe)..	2,774.32
Traitement du président.	5,008.61
— du trésorier.	4,000. »
— de l'économe.	3,000. »
— du secrétaire de Cambridge.	2,000. »
— du secrétaire-adjoint, etc..	4,050. »
Tenue de la comptabilité, copie de pièces, etc.	2,600. »
Bourses..	4,856.77
Divers.	6,607.49
(3)	35.784.44

II. — Collège

RECETTES

	Dollars.
Rétributions des élèves (4).	122,935. »
Loyer de logements..	36,229.35
Revenu de fonds affectés à des bourses d'étude.	25,639.68
Revenu de fonds affectés à des subventions aux étudiants pauvres..	1,545.27
Revenu de fonds affectés à différents prix. . .	2,101.01
— — à la création de chaires.	31,029.59
A reporter.	219,479.90

(1) Les différents fonds proviennent tous de dotations.

(2) Ces bourses, destinées à des gradués, sont accordées par le Conseil académique.

(3) Le déficit est imputé sur les recettes ordinaires du collège.

(4) Nous ferons remarquer que plus des deux tiers des dépenses générales sont couvertes par les deux premiers articles, qui représentent la contribution pécuniaire des étudiants. La rétribution annuelle est de 150 dollars.

	Dollars.
Report.	219,479.90
Revenu de fonds sans destination spéciale.. .	2,753.09
Jardin botanique (revenus de différentes sources)	3,097.95
Herbarium — —	1,157.81
Donations pour dépenses courantes..	2,500. »
Divers.	4,185.73
	233,174.48

DÉPENSES

	Dollars.
Bourses d'étude..	24,754. »
Subventions aux étudiants pauvres.	1,208.79
Prix..	1,187.89
Traitements des maîtres de tout grade. . . .	129,090.64
Réparations aux bâtiments affectés au service et assurances..	5,572.30
Jardin botanique (main-d'œuvre, réparations, matériel)..	4,184.23
Herbarium (main-d'œuvre, réparations, matériel).	1,525.70
Collections diverses et laboratoires.	2,510.34
Entretien des bâtiments (nettoyage, balayage, etc.)..	6,988.78
Entretien de la cour du collège.	3,213.02
Frais de bureau..	576.12
Combustible.	1,633.24
Éclairage.	1,251.31
Concierges et surveillants.	3,015.50
Service de l'imprimerie.	3,444.21
Frais d'examens.	3,574.78
Gymnase..	2,186.66
Divers..	3,950.43
	199,870.94

III. — Bibliothèque

RECETTES

	Dollars.
Revenu de fonds pour achat de livres..	11,495.53
— pour frais généraux..	1,047.80
	12,543.23

DÉPENSES

	Dollars.
Achat de livres.	11,376.68
Traitements et salaires.	16,062.38
Frais d'impression.	1,308.87
— de bureau.	346.60
A reporter.	29,094.53

	Dollars.
Report	29,094.53
Reliure	996.52
Divers	1,893.27
(1)	31,984.32

IV. — École de théologie

RECETTES

	Dollars.
Revenu de fonds affectés aux traitements des professeurs	8,145.34
Revenu de fonds affectés aux dépenses générales	2,556 67
— — à des bourses d'étude	1,611.41
— — à des subventions	341.53
Rétributions des élèves	1,066.67
Loyer de logements	1,602.25
	15,323.87

DÉPENSES

	Dollars.
Traitements des professeurs	14,250. »
Bourses	1,721.66
Subventions	150. »
Entretien des bâtiments, réparations, etc.	856.95
Divers	730.73
	17,709.34

V. — École de droit

RECETTES

	Dollars.
Revenu de divers fonds	5,865.10
Rétributions des élèves	20,940.04
	26,805.14

DÉPENSES

	Dollars.
Traitements des professeurs	22,500 »
Bibliothécaire et aides	2,839.34
Livres et reliure	2,358.09
Bourses d'étude (2)	1,050. »
Entretien du bâtiment	885.01
Combustible et éclairage	682.12
Frais d'impression et de bureau	485.98
Divers	561.63
(3)	31,362.15

(1) Déficit imputé sur les recettes ordinaires du collège.
(2) Imputées sur les recettes courantes.
(3) Déficit couvert par les économies des années précédentes.

VI. — École de médecine

RECETTES

	Dollars.
Revenu de différents fonds	6,830.64
Rétributions des élèves	55,531.48
	62,362.12

DÉPENSES

	Dollars.
Traitements des professeurs	31,715.52
Bourses d'étude	800. »
Collections, laboratoires, etc., etc	4,201.23
Catalogues et annonces	959.85
Entretien du bâtiment	987.66
Combustible et éclairage	972.15
Concierges	1,290. »
Loyer d'un laboratoire de chimie	500. »
Divers	762.46
	43,188.87

VII. — École dentaire

RECETTES

	Dollars.
Rétributions des élèves	2,200. »
Infirmerie et laboratoire	795.81
Loyer d'une portion du bâtiment	282.50
	3,278.31

DÉPENSES

	Dollars.
Traitements des professeurs	1,004.04
Intérêts d'un emprunt	993.89
Instruments et matériel, etc	369.84
Catalogues et annonces	140.03
Divers	582.47
	3,090.27

VIII. — École scientifique et Muséum de zoologie comparée

RECETTES

	Dollars.
Revenu des fonds spéciaux de l'école scientifique	13,236.04
Revenu des fonds spéciaux du muséum	27,234.74
Avance à la caisse des bâtiments	8,000. »
Rétributions des élèves	2,540. »
	51,010.78

DÉPENSES

	Dollars.
Dépenses ordonnancées par la Faculté du muséum	39,886.73
Traitements des professeurs	13,695.24
Bourses d'étude	400. »
Achat de livres	200. »
Laboratoire	264.06
Intérêts pour avances	497.32
Divers	1,176.39
(1)	56,119.74

IX. — Observatoire

RECETTES

	Dollars.
Revenus de divers fonds	10,354.13
Montant d'une liste de souscriptions	11,455. »
Abonnements au service des *Time Signals* (2)	2,837.50
Divers	968.30
	25,614.93

DÉPENSES

	Dollars.
Traitements	11,235.14
Instruments	701.67
Entretien des bâtiments	951.09
Service des *Time Signals*	1,270.49
Divers	2,176.80
	16,335.19

X. — École d'agriculture et d'arboriculture

(*Bussey Institution and Arnold Arboretum.*)

RECETTES

		Dollars.	Dollars.
B. I.	Revenu de divers fonds	6,606.59	7,189.69
	Rétributions des élèves	470.50	
	Divers	112.60	
A. A.	Revenu de la dotation	8,382.43	9,382.43
	Don de la Société pour l'avancement de l'agriculture	1,000. »	
			16,572.12

(1) Déficit provisoirement couvert par un emprunt dans l'attente d'une augmentation de revenus.

(2) Transmission télégraphique du midi moyen pour les différents méridiens.

DÉPENSES

	Dollars.
Traitements.	14,600. »
Entretien du jardin et de la pépinière.. . . .	2,596.45
Divers.	1,351.63
	18,548.08

Cet exposé, tout écourté qu'il est, pourra donner une vue générale du budget de l'Université. Nous n'y ajouterons aucun commentaire : les réflexions et les conclusions à en tirer se présenteront d'elles-mêmes à l'esprit.

Adrien JACQUINOT,

Professeur à l'Université Harvard
(États-Unis).

(*A suivre.*)

LES CONFÉRENCES

DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE PARIS [1]

Monsieur le Ministre,

J'ai visité à plusieurs reprises les conférences et manipulations organisées près la Faculté des sciences de Paris, dans le but de préparer les élèves aux licences ès sciences mathématiques, physiques et naturelles ainsi qu'à l'agrégation. J'ai l'honneur de vous transmettre mon rapport, fondé sur des observations relatives à la marche des études pendant le premier semestre tout entier (1880-1881).

La nouvelle institution a traversé, comme il arrive toujours, divers tâtonnements, attribuables, en partie, à la nouveauté de l'enseignement, et, plus encore, à l'insuffisance des locaux. Ce que je dois reconnaître et déclarer hautement, dès le début de mon rapport, c'est l'extrême bonne volonté des maîtres de conférences, qui a eu à lutter sans relâche contre les difficultés résultant de l'absence ou de l'étroitesse des salles de conférences et des laboratoires; je vous signale également le zèle des professeurs qui consacrent à ces travaux nouveaux un grand nombre d'heures, en dehors de leurs cours réglementaires. MM. Desains, Hébert, Lacaze-Duthiers, Duchartre, Troost, témoignent à cet égard d'un dévouement tout particulier; enfin, j'ai remarqué avec une vive satisfaction l'assiduité, le travail sérieux et continu des boursiers et des élèves ordinaires admis aux conférences. Cette institution produit à la Faculté des sciences de Paris les fruits les plus utiles, au delà même des prévisions que l'on avait pu former. S'il y a quelques critiques à faire, comme il arrive inévitablement, elles portent sur l'excès de zèle des maîtres, sur la part peut-être insuffisante laissée à l'initiative des élèves et sur le détail excessif des exigences des examinateurs. J'y reviendrai, mais auparavant je dois insister sur l'extrême insuffisance des locaux.

L'Administration s'efforce, depuis le commencement de l'année, de parer à cette insuffisance par la construction de vastes baraquements, qui couvrent en ce moment une portion des terrains réservés à la construction de la future Sorbonne. Mais cet expédient, indispensable en ce moment, ne saurait être regardé comme une solution durable du problème de l'enseignement pratique de nos élèves. Comparé à la vaste organisation des laboratoires de l'Allemagne et des grands États civilisés, il nous mettrait dans une infériorité permanente et honteuse. Je ne saurais trop insister sur ce point, Monsieur le Ministre, connaissant votre dévouement pour la haute culture scientifique.

Je vais rappeler d'abord la liste des maîtres de conférences, le nombre

(1) Rapport présenté au ministre de l'Instruction publique.

des élèves proprement dits, les précautions prises pour assurer l'assiduité des élèves et les résultats effectifs constatés, tant au début du premier semestre (décembre 1880), qu'à la fin du même semestre et au commencement du deuxième (avril 1881). Je présenterai ensuite les résultats de mon inspection pour chacune des conférences.

I. — DES MAITRES DE CONFÉRENCES

Les maîtres de conférences sont au nombre de onze, savoir :

1° Deux maîtres pour les sciences mathématiques, MM. Lemonnier et Gourzat : ils font chacun deux conférences par semaine, l'un sur le calcul intégral, l'autre sur la mécanique. La préparation à la licence ès sciences mathématiques, qui ne comporte pas d'exercices pratiques et de manipulations, se trouve ainsi assurée. Cependant, le jour où l'astronomie viendrait à prendre dans les examens une part effective, correspondante à celle qu'elle occupe dans les programmes d'examens, il serait nécessaire d'instituer une troisième série de conférences, avec exercices pratiques correspondants; mais l'utilité de cet ordre d'études n'a pas encore paru assez manifeste dans l'examen de licence pour rendre indispensable un semblable complément. Actuellement, il y a donc deux maîtres et quatre conférences par semaine.

2° Six maîtres pour les sciences physiques, savoir :

MM. Mouton et Lippmann pour la physique;
Joly, Salet et Riban pour la chimie;
Jannettaz pour la minéralogie.

Le service est ainsi assuré dans des conditions excellentes, quant au mérite et à l'assiduité des maîtres; l'empressement des élèves y a répondu, comme je le constaterai plus loin. Mais ce qui a fait défaut jusqu'ici, spécialement pour la chimie, ce sont les locaux. Les baraques, actuellement en construction, permettront de combler cette lacune, au moins provisoirement, à la rentrée prochaine; les fruits que l'on peut attendre de la bonne volonté des maîtres seront ainsi plus complètement obtenus.

J'observe aussi que les conférences de MM. Joly et Salet ont été jusqu'ici plus spécialement théoriques, tandis que M. Riban s'est occupé surtout des manipulations. Chacun de ces maîtres donne deux conférences proprement dites par semaine, en vue de la préparation à la licence ès sciences physiques. M. Jannettaz donne aussi deux conférences, en partie pratiques; M. Lippmann, deux conférences théoriques. M. Mouton, continuellement soutenu et dirigé par le professeur, M. Desains, qui suit les travaux avec un zèle extrême, donne jusqu'à quatre conférences et exercices pratiques par semaine.

Actuellement, il y a donc pour la licence ès sciences physiques, six maîtres et quatorze conférences par semaine : ces chiffres n'ont rien d'exagéré, en raison de la grande affluence des élèves.

3° Trois maîtres pour les sciences naturelles, MM. Chatin, Joliet, Velain; ils sont chargés de faire, les uns, deux conférences, l'autre, trois conférences par semaine sur la zoologie et la géologie : conférences en partie théoriques, en partie pratiques. Un maître de conférences réclamé par la botanique n'a pu être institué. Cependant, des leçons et exercices qui ne figurent pas sur le programme officiel, ont été donnés, sous la di-

rection du professeur, M. Duchartre, par M. Flahaut, tout récemment chargé d'un cours à la Faculté des sciences de Montpellier.

En somme, pour la licence ès sciences naturelles, il y a trois maîtres de conférences et sept conférences par semaine.

Ainsi le service des trois licences ès sciences a comporté, pendant le premier semestre 1880-1881, douze professeurs et onze maîtres de conférences, faisant par semaine vingt-quatre leçons et vingt-cinq conférences. On ne parle pas des excursions botaniques et géologiques, qui ont lieu spécialement dans le second semestre.

Le caractère général de ces divers travaux est le suivant :

Les cours des professeurs sont publics et ouverts à tous ; ils sont accompagnés, dans le cas des sciences physiques et naturelles, par des expériences et démonstrations préparées à l'avance dans les laboratoires.

Les conférences sont réservées aux élèves inscrits. Elles consistent, d'une part, en leçons proprement dites et explications orales, accompagnées de démonstrations expérimentales faites par les maîtres de conférences ;

D'autre part, en manipulations et exercices pratiques, dirigés à la fois par les professeurs et par les maîtres de conférences ;

Enfin, en exercices oraux et écrits des élèves, faits sous la direction des maîtres de conférences, spécialement pour les mathématiques.

La préparation à l'agrégation ès sciences a été également organisée pendant le cours du premier semestre.

M. Lemonnier fait tous les jeudis une conférence pour les mathématiques.

MM. Duter et Joly donnent une conférence de physique et une conférence de chimie.

Cette préparation consiste spécialement en exercices oraux faits par les candidats, exercices complétés, quant à l'instruction générale, par les conférences de licence.

II. — DES BOURSIERS

L'institution des boursiers est l'une des fructueuses créations dues aux pouvoirs publics, au double point de vue de la culture des sciences et du recrutement de l'enseignement secondaire : elle fonctionne très bien, sous la surveillance attentive de la Faculté. Je me suis assuré que des feuilles spéciales et nominatives étaient signées à l'entrée de chaque conférence par les boursiers. Leur petit nombre et la connaissance effective de leurs personnes par les agents de la Faculté rendent cette surveillance effective. J'ai fait moi-même des appels, afin de vérifier la présence des boursiers aux conférences. Bref, cette institution est tout à fait sérieuse ; elle mérite les éloges de toute façon.

Cette année, il y a :

	14	boursiers	pour la licence ès sciences mathématiques ;
	13	—	pour la licence ès sciences physiques ;
	7	—	pour la licence ès sciences naturelles.
En outre,	3	—	d'agrégation pour les mathématiques ;
	1	—	pour la physique.

Ces boursiers forment un noyau solide et laborieux pour les conférences, mais ils ne représentent que le plus petit nombre des assistants : un grand nombre d'élèves studieux étant venus du dehors se grouper autour des nouveaux enseignements.

III. — DES ÉLÈVES PROPREMENT DITS

Voici le chiffre des élèves inscrits au 8 décembre 1880, c'est-à-dire aux débuts des conférences du premier semestre :

Et celui des élèves inscrits au 30 avril 1881, c'est-à-dire au début du second semestre.

J'y joindrai le nombre des élèves inscrits pour chaque conférence (nombre comportant nécessairement des doubles emplois, puisqu'il y a plusieurs conférences pour chaque licence).

Enfin, je mettrai en regard de ce dernier chiffre le nombre moyen des auditeurs réels des conférences constaté pendant le premier semestre, nombre nécessairement inférieur à celui des inscrits; la comparaison des deux chiffres permet de juger de l'assiduité effective.

Élèves inscrits au 8 *décembre* 1880.

Licence ès sc. Math.. .	Analyse.	43	dont 5 boursiers 2e année.
	Mécanique. . . .	43	— 6 — 1re —
Licence ès sc. Physique.	Mouton-Desains..	88	dont 3 licenciés ès sciences mathématiques.
	Lippmann. . . .	47	
Chimie.	Joly.	56	3 boursiers 2e année.
	Salet.	28	
Manipulation..	Riban.	67	3 — 1re —
Minéralogie.	Jannettaz.. . . .	90	
Licence ès science naturelle. Zoologie. . .	Milne-Edwards..	41	dont 2 boursiers 2 année.
	Chatin.	19	4 — 1re —
	Lacaze-Duthiers..	30	
Géologie..	Hébert..	53	
Botanique.	Duchartre.. . . .	30	

Le nombre total des élèves n'a pas été relevé avec précision, mais il dépassait 200.

Élèves inscrits au 30 *avril* 1881.

Le nombre total des élèves inscrits pour les trois licences s'élève à 354, savoir :

Sciences mathématiques.	58
Sciences physiques.	178
Sciences naturelles..	118

Voici les chiffres des élèves inscrits pour chaque conférence, avec le nombre moyen des élèves réellement présents :

Inscription générale.		Inscription spéciale.			Assiduité réelle.
Lic. ès sc. mathémat..	58	Analyse.		35	33
		Mécanique..		45	29
Lic. ès sc. physiques.. (13 boursiers.)	178	Physique.	Desains. . . .	92	2 sér. de 40 ch.
			Lippmann.. .	48	29
		Chimie. .	Joly..	62	63
			Riban.	73	56
			Salet (malade)		
		Minéralogie.		93	64

Inscription générale.		Inscription spéciale.			Assiduité réelle.
Lic. ès sc. naturelles.. (7 boursiers).	118	Zoologie..	Chatin.	24	20
			Joliet.	45	18
		Géologie..		58	64
		Botanique.			30

Le nombre des assistants surpasse, dans certains cas, celui des inscrits pour la licence, parce qu'il comprend, par exception, quelques élèves non inscrits.

Ces résultats doivent être regardés comme très satisfaisants, le nombre des élèves qui suivent réellement les conférences étant voisin du nombre des élèves qui y sont spécialement inscrits. J'ai pu d'ailleurs m'assurer *de visu* que cette assiduité est réelle : les élèves sont sérieux et attentifs.

Leur travail sera plus fructueux encore lorsque les baraquements en construction seront terminés et mis à la disposition des professeurs et maîtres de conférences.

Je vais maintenant présenter des détails plus spéciaux pour chacune des conférences que j'ai visitées séparément.

LES CONFÉRENCES ENVISAGÉES SÉPARÉMENT

LICENCE ÈS SCIENCES MATHÉMATIQUES

Analyse. — M. Lemonnier. — Mercredi et samedi, à 3 heures.

J'ai assisté à des interrogations. — Sujet traité : Sur la représentation géométrique des fonctions imaginaires.

Il y avait seulement 26 élèves présents.

L'un d'eux, au tableau, développait la théorie. Les autres écoutaient avec beaucoup d'attention.

Le maître de conférence dirigeait l'interrogation avec une grande expérience de l'enseignement.

La salle était petite, cependant suffisante. Mais si tous les élèves inscrits étaient venus, ils auraient eu peine à trouver place.

Mécanique. — M. Gourzat. — Lundi et mercredi, 3 heures.

Même local. — 40 et 45 élèves présents réellement, ce qui répond aux inscriptions. Tous n'ont pas pu trouver place sur les bancs de l'amphithéâtre : quatre sont assis en avant sur un petit banc.

Un élève au tableau explique les conditions d'équilibre d'un corps cylindrique pesant, posé sur un plan. Ses explications étaient un peu longues. Cependant les autres l'écoutaient avec une attention soutenue.

L'interrogation était très bien dirigée par le maître. Le maître donne aussi des explications et se fait remettre les rédactions. J'en ai examiné plusieurs qui étaient faites avec soin et intelligence.

Le nombre de 45 élèves est un peu considérable pour une conférence de ce genre : il exige du maître une grande tension d'esprit et ne permet pas d'interroger chacun individuellement assez souvent. Mais c'est là un mal inévitable, qui résulte du succès même de la conférence.

LICENCE ÈS SCIENCES PHYSIQUES

Physique. — M. Desains, professeur, dirigeait les *manipulations de physique* en l'absence de M. Mouton, indisposé. Ces conférences sont installées dans une maison de la rue Saint-Jacques, dans des salles disposées chacune en vue d'un genre spécial d'expériences. C'est une organisation très remarquable et très bien dirigée par M. Desains.

Les élèves sont divisés en deux séries de 35 chacune. Ils manipulent quatre jours par semaine, 9 heures à 11.

J'ai trouvé le laboratoire en pleine activité : huit ou dix élèves construisent des thermomètres, d'autres disposent des spectroscopes, étudient les franges, ajustent des appareils électromagnétiques, mesurent une résistance électrique, commencent les manipulations pour mesurer la chaleur spécifique des solides, la densité des liquides, etc. Le soleil n'étant pas visible ce jour-là, certaines expériences d'optique étaient forcément ajournées.

En somme, cette conférence était un modèle d'activité, au point de vue du professeur comme des élèves.

J'ai vérifié nominativement la présence de six boursiers dans la série.

M. Lippmann faisait ses conférences (mardi et samedi, 4 h. 1/4) dans la salle de mathématiques. 45 élèves inscrits y assistaient.

Il a commencé par interroger les élèves, puis il a fait une leçon en forme sur le principe de Carnot (théorie mécanique de la chaleur). Il a débuté par un exposé historique et il a montré comment on avait été conduit à discuter la question. Sa parole est nette et les idées sont présentées dans un ordre excellent.

Les élèves sont très attentifs et prennent des notes.

La salle est insuffisante et il y a encombrement dans le haut.

Je vérifie que les boursiers ont signé une feuille de présence.

Chimie. — M. Joly faisait une conférence dans le petit amphithéâtre de la salle Gerson (mardi et samedi, de 10 heures 1/2 à 12).

Il y avait 47 présents.

La salle assignée pour la conférence de chimie ne contenait que vingt-deux places, ce qui a obligé à se transporter dans l'amphithéâtre des lettres. Les élèves y sont bien. — Cette installation provisoire doit être remplacée par une baraque, actuellement en construction sur le terrain de la rue Saint-Jacques. — Alors seulement les expériences pourront être faites convenablement,

Le maître fait des interrogations. Il indique des sujets qui doivent être résumés par écrit, sans cependant que ces résumés aient la forme d'une rédaction proprement dite.

Il fait devant moi une leçon sur l'analyse des sels d'argent, de cuivre, de mercure et sur divers sels métalliques. Son débit est net et d'une grande clarté.

L'attitude des élèves est excellente.

Cette conférence est trop nombreuse, comme la plupart des autres, pour que chaque élève soit interrogé et suivi séparément.

M. Salet faisait une conférence dans une petite salle au 4e étage d'une maison de la rue Saint-Jacques. (Mardi et vendredi, 3 heures.)

25 élèves présents, trop serrés. Il fait trop chaud; on est incommodé dans cette petite chambre.

Le local ne se prête guère à l'exécution des expériences.

M. Riban fait des manipulations les lundis et jeudis pour une série, les mercredis et vendredis pour la deuxième série. — 25 inscrits par série. Le local actuel est insuffisant et mal organisé. On construit en ce moment un laboratoire à côté.

M. Troost, professeur, dirige les manipulations; M. de Clermont, sous-directeur est présent.

Minéralogie. — M. Jannettaz fait sa conférence au laboratoire de minéralogie, de 8 heures 1/2 à 10 heures les mardis et samedis.

65 élèves, distribués en trois séries inégales.

J'ai vu ces manipulations en activité, avec l'emploi de plusieurs geniomètres et microscopes polarisants. Les élèves sont, en outre, exercés à la reconnaissance des minéraux.

Les places de travail sont fort étroites. L'éclairage est insuffisant.

LICENCE ÈS SCIENCES NATURELLES

Zoologie. M. J. Chatin. — Les mercredis et jeudis, à 10 heures 1/4.

30 élèves environ étaient présents. Le maître faisait une leçon en forme sur le système nerveux (histologie).

Trois boursiers sont présents.

Trois autres assistent aux conférences dirigées par M. Lacaze-Duthiers.

M. Jolliet. Malade au moment de mon inspection.

La conférence était faite par M. Delage, qui a récemment soutenu avec succès une thèse de docteur ès sciences. — Les mercredis et vendredis, à 1 heure 3/4.

20 à 25 élèves présents, — La conférence a lieu dans la Bibliothèque (maison de la rue Saint-Jacques).

Les démonstrations étaient faites sur pièces (seiches, calmars, etc.), celles-ci fraîches et en bon état.

Les jeunes gens prennent des notes et sont attentifs. Ils ne remettent pas de rédactions. Ils procèdent le soir par interrogations mutuelles.

J'ai fait l'appel des boursiers (3).

La conférence n'est pas le seul moyen d'instruction mis à la disposition des élèves de M. Lacaze-Duthiers.

Ils ont encore : la *Bibliothèque* (six élèves présents), et le *Laboratoire* (trois élèves présents).

Les pièces du laboratoire, petites et mal éclairées.

Les microscopes y sont nombreux; j'ai vu çà et là des restes de dissections, témoignant d'une étude soignée.

Il y a un *aquarium.*

Les études sont complétées par le *Laboratoire de Roscoff*, pour les élèves zélés et spécialement pour ceux qui se livrent à des recherches originales.

Botanique. — Il n'y a pas de conférence officielle de botanique. Mais M. Flahault a fait, sous la direction du professeur, M. Duchartre, des manipulations suivies par une trentaine d'élèves. (Lundis et vendredis, à 12 heures).

Géologie. — M. Velain donne une conférence les jeudis, à 9 heures du matin. Les lundis, mardis et samedis, exercices pratiques de 9 heures à 11 heures.

La conférence est suivie par 65 élèves; la salle était trop petite et une partie des élèves rejetés dans le couloir.

Les leçons pratiques, fort suivies en général, se font dans le laboratoire. J'y ai trouvé un certain nombre d'élèves autour d'une grande table. Il y avait des microscopes et des instruments, ainsi que des collections fort étendues. Ces collections sont démontrées par M. Munier, conservateur, sous la direction du professeur, M. Hébert.

Il y a, en outre, des excursions au printemps, excursions dont les élèves doivent rendre compte, sans faire cependant une rédaction proprement dite.

Le local des conférences est tout à fait insuffisant.

Tels sont, Monsieur le Ministre, les résultats généraux et particuliers de mon inspection des conférences de la Faculté des sciences de Paris.

Ces résultats sont extrêmement satisfaisants. Ils témoignent du zèle des professeurs et des maîtres de conférences; ils montrent surtout que les élèves ont répondu à l'appel qui leur avait été fait, avec un empressement prévu par tous ceux qui suivent le mouvement des esprits dans la jeunesse française.

Une nouvelle et vaste pépinière pour l'enseignement secondaire et pour l'enseignement supérieur a été ainsi formée. Des ressources précieuses ont été mises à la disposition de ceux qui veulent concourir aux progrès de la science.

En somme, les nouvelles institutions répondent aux espérances qu'elles avaient excitées et aux sacrifices que les pouvoirs publics ont faits pour les établir. Toutefois, pour que ce zèle se soutienne, pour que les efforts des professeurs et des élèves donnent tous leurs fruits, il importe que les laboratoires promis soient construits et pourvus dans le plus bref délai. Autrement nous serions exposés à voir ce zèle se ralentir et l'insuffisance des moyens provoquer le découragement. Mais on connaît trop, Monsieur le Ministre, votre dévouement à l'instruction publique et à la science pour ne pas être certain que nos laboratoires ne tarderont pas à être mis au même niveau que ceux des Universités étrangères; niveau que le zèle de nos professeurs, de nos maîtres de conférences et de nos élèves a déjà su atteindre et parfois surpasser, dans l'ordre des études théoriques, malgré l'état parfois misérable de notre organisation matérielle.

Veuillez, Monsieur le Ministre, agréer l'assurance de mon profond respect.

M. BERTHELOT,

Membre de l'Institut, Inspecteur général
de l'Enseignement supérieur.

9 mai 1881

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

L'ÉDUCATION DES FEMMES

I

EXTRAIT du *Rapport de Condorcet à la Convention Nationale.*

L'instruction doit être la même pour les femmes et pour les hommes.

Nous avons prouvé que l'éducation publique devait se borner à l'instruction; nous avons montré qu'il fallait en établir divers degrés. Ainsi rien ne peut empêcher qu'elle soit la même pour les hommes et pour les femmes. En effet, toute instruction se bornant à exposer des vérités, à en développer les preuves, on ne voit pas comment la différence des sexes en exigerait une dans le choix de ces vérités ou dans la manière de les prouver. Si le système complet de l'instruction commune, de celle qui a pour but d'enseigner aux individus de l'espèce humaine ce qui leur est utile de savoir pour jouir de leurs droits et pour remplir leurs devoirs, paraît trop étendu pour les femmes, qui ne sont appelées à aucune fonction publique, on peut se restreindre à leur faire parcourir les premiers degrés, mais sans interdire les autres à celles qui auraient des dispositions plus heureuses et en qui leur famille voudrait les cultiver. S'il est quelque profession qui soit exclusivement réservée aux hommes, les femmes ne seraient point admises à l'instruction particulière qu'elle peut exiger, mais il serait absurde de les exclure de celle qui a pour objet les professions qu'elles doivent exercer en concurrence.

Elles ne doivent pas être exclues de celle qui est relative aux sciences, parce qu'elles peuvent se rendre utiles à leurs progrès, soit en faisant des observations, soit en composant des livres élémentaires.

Quant aux sciences, pourquoi leur seraient-elles interdites? Quand bien même elles ne pourraient contribuer à leurs progrès par les découvertes (ce qui, d'ailleurs, ne peut être vrai que de ces découvertes du premier ordre qui exigent une longue méditation et une force de tête extraordinaire), pourquoi celles des femmes dont la vie ne doit pas être remplie par l'exercice d'une profession lucrative, et ne peut l'être en entier par des occupations domestiques, ne travailleraient-elles pas utilement pour l'accroissement des lumières en s'occupant de ces observations qui demandent une exactitude presque minutieuse, une grande patience, une vie sédentaire et réglée? Peut-être même seraient-elles plus propres que les hommes à donner aux livres élémentaires de la méthode et de la clarté, plus disposées par leur aimable flexibilité à se proportionner à l'esprit des enfants, qu'elles ont observés dans un âge moins avancé et dont elles ont suivi le développement avec un intérêt plus étendu. Or un

livre élémentaire ne peut être bien fait que par ceux qui ont appris beaucoup au delà de ce qu'il renferme ; on expose mal ce que l'on sait lorsqu'on est arrêté à chaque pas par les bornes de ses connaissances.

Il est nécessaire que les femmes partagent l'instruction donnée aux hommes.

1° Pour qu'elles puissent surveiller celle de leurs enfants. L'instruction publique, pour être digne de ce nom, doit s'étendre à la généralité des citoyens, et il est impossible que les enfants en profitent si, bornés aux leçons qu'ils reçoivent d'un maître, ils n'ont pas un instituteur domestique qui puisse veiller sur leurs études dans l'intervalle des leçons; les préparer à les recevoir, leur en faciliter l'intelligence, suppléer enfin à ce qu'un moment d'absence ou de distraction a pu leur faire perdre. Or, de qui les enfants des citoyens pauvres pourraient-ils recevoir ces secours, si ce n'est de leurs mères, qui, vouées aux soins de leur famille ou livrées à des travaux sédentaires, semblent appelées à remplir ce devoir, tandis que les travaux des hommes qui, presque toujours, les appellent au dehors, ne leur permettraient pas de s'y consacrer? Il serait donc impossible d'établir dans l'instruction cette égalité nécessaire au maintien des droits des hommes, et sans laquelle on ne pourrait même y employer légitimement ni les revenus des propriétés nationales, ni une partie du produit des contributions politiques, si, en faisant parcourir aux femmes au moins les premiers degrés de l'instruction commune, on ne les mettait en état de surveiller celle de leurs enfants ;

2° Parce que le défaut d'instruction des femmes introduirait dans les familles une inégalité contraire à leur bonheur.

D'ailleurs, on ne pourrait l'établir pour les hommes seuls, sans introduire une inégalité marquée, non seulement entre le mari et la femme, mais entre le frère et la sœur et même entre le fils et la mère. Or, rien ne serait plus contraire à la pureté et au bonheur des mœurs domestiques. L'égalité est partout, mais surtout dans les familles, le premier élément de la félicité, de la paix et des vertus. Quelle autorité pourrait avoir la tendresse maternelle si l'ignorance dévouait les mères à devenir pour leurs enfants un objet de ridicule ou de mépris?

On dira peut-être que j'exagère ce danger ; que l'on donne actuellement aux jeunes gens des connaissances que non seulement leurs mères, mais leurs pères mêmes ne partagent point, sans que cependant on puisse être frappé des inconvénients qui en résultent. Mais il faut observer d'abord que la plupart des connaissances, regardées comme inutiles par les parents et souvent par les enfants eux-mêmes, ne donnent à ceux-ci aucune supériorité à leurs propres yeux ; et ce sont des connaissances réellement utiles qu'il est aujourd'hui question de leur enseigner.

D'ailleurs, il s'agit d'une éducation générale, et les inconvénients de cette supériorité y seraient bien plus frappants que dans une éducation réservée à des classes où la politesse des mœurs et l'avantage que donne aux parents la jouissance de leur fortune, empêchent les enfants de tirer trop de vanité de leur science naissante. Ceux, d'ailleurs, qui ont pu observer des jeunes gens de familles pauvres auxquels le hasard a procuré une éducation cultivée, sentiront aisément que cette crainte est peu fondée.

3° Parce que c'est un moyen de faire conserver aux hommes les connaissances qu'ils ont acquises dans leur jeunesse.

J'ajouterai encore que les hommes qui auront profité de l'instruction publique, en conserveront bien plus aisément les avantages s'ils trouvent dans leurs femmes une instruction à peu près égale ; s'ils peuvent faire avec elles les lectures qui doivent entretenir leurs connaissances, si, dans l'intervalle qui sépare leur enfance de leur établissement, l'instruction qui leur est préparée pour cette époque n'est point étrangère aux personnes vers lesquelles un penchant naturel les entraîne.

4° Parce que les femmes ont le même droit que les hommes à l'instruction publique.

Enfin, les femmes ont les mêmes droits que les hommes ; elles ont donc celui d'obtenir les mêmes facilités pour acquérir les lumières qui, seules, peuvent leur donner les moyens d'exercer réellement ces droits avec une même indépendance et dans une égale étendue.

L'instruction doit être donnée en commun, et les femmes ne doivent pas être exclues de l'enseignement.

Puisque l'instruction doit être généralement la même, l'enseignement doit être commun et confié à un même maître qui puisse être choisi indifféremment dans l'un ou l'autre sexe.

Elles en ont été chargées quelquefois en Italie et avec succès. Plusieurs femmes ont occupé des chaires dans les plus célèbres Universités d'Italie, et ont rempli avec gloire les fonctions de professeur dans les sciences les plus élevées, sans qu'il en soit résulté ni le moindre inconvénient, ni la moindre réclamation, ni même aucune plaisanterie, dans un pays que cependant on ne peut guère regarder comme exempt de préjugés et où il ne règne ni simplicité ni pureté dans les mœurs.

La réunion des enfants des deux sexes dans une même école est presque nécessaire pour la première éducation ; il serait difficile d'en établir deux dans chaque village et de trouver, surtout dans les premiers temps, assez de maîtres si on se bornait à les choisir dans un seul sexe.

Elle est utile aux mœurs, loin de leur être dangereuse.

D'ailleurs, cette réunion, toujours en public et sous les yeux des maîtres, loin d'avoir du danger pour les mœurs, serait bien plutôt un préservatif contre ces diverses espèces de corruption dont la séparation des sexes, vers la fin de l'enfance ou dans les premières années de la jeunesse, est la principale cause. A cet âge, les sens égarent l'imagination, et trop souvent l'égarent sans retour si une douce espérance ne la fixe pas sur des objets plus légitimes. Ces habitudes, avilissantes ou dangereuses, sont presque toujours les erreurs d'une jeunesse trompée dans ses désirs, condamnée à la corruption par l'ennui, et éteignant dans de faux plaisirs une sensibilité qui tourmente sa triste et solitaire servitude.

On ne doit pas établir une séparation qui ne serait réelle que pour les classes riches.

Ce n'est pas sous une constitution égale et libre qu'il serait permis d'établir une séparation purement illusoire pour la grande pluralité des familles. Or, jamais elle ne peut être réelle hors des écoles ni pour l'habitant des campagnes, ni pour la partie peu riche des citoyens des villes ; ainsi, la réunion dans les écoles ne ferait que diminuer les inconvénients de celle que, pour ces classes, on ne peut éviter dans les actions ordinaires de la vie, où elle n'est cependant ni exposée aux regards des témoins du même âge, ni soumise à la vigilance d'un maître. Rousseau, qui attachait à la pureté des mœurs une importance peut-être exagérée,

voulait, pour l'intérêt même de cette pureté, que les deux sexes se mêlassent dans leurs divertissements. Y aurait-il plus de danger à les réunir pour des occupations plus sérieuses?

La séparation des sexes a pour principale cause l'avarice et l'orgueil.

Qu'on ne s'y trompe pas; ce n'est point à la sévérité de la morale religieuse, à cette ruse inventée par la politique sacerdotale pour dominer les esprits; ce n'est point à cette sévérité seule qu'il faut attribuer ces idées d'une séparation rigoureuse : l'orgueil, l'avarice y ont au moins autant de part; et c'est à ces vices que l'hypocrisie des moralistes a voulu rendre un hommage intéressé. C'est, d'un côté, à la crainte des alliances inégales, et, de l'autre, à celle du refus de consacrer les liaisons fondées sur des rapports personnels que l'on doit la généralité de ces opinions austères. Il faut donc, loin de les favoriser, chercher à les combattre dans les États où l'on veut que la législation ne fasse que suivre la nature, obéir à la raison et se conformer à la justice. Dans les institutions d'une nation libre, tout doit tendre à l'égalité, non seulement parce qu'elle est aussi un droit des hommes, mais parce que le maintien de l'ordre et de la paix l'ordonne impérieusement. Une constitution qui établit l'égalité politique ne sera jamais ni durable ni paisible, si on la mêle avec des institutions qui maintiennent des préjugés favorables à l'inégalité.

Il serait dangereux de conserver l'esprit d'inégalité dans les femmes, ce qui empêcherait de le détruire dans les hommes.

Le danger serait beaucoup plus grand si, tandis qu'une éducation commune accoutumerait les enfants d'un sexe à se regarder comme égaux, l'impossibilité d'en établir une semblable pour ceux de l'autre les abandonnait à une éducation solitaire et domestique; l'esprit d'inégalité qui se conserverait alors dans un sexe s'étendrait bientôt sur tous deux, et il en résulterait ce que nous avons vu arriver jusqu'ici de l'égalité qu'on trouve dans nos collèges, et qui disparaît à jamais au moment même où l'écolier croit devenir un homme,

La réunion des deux sexes dans les mêmes écoles est favorable à l'émulation et en fait naître une qui a pour principe des sentiments de bienveillance et non des sentiments personnels comme l'émulation des collèges.

Quelques personnes pourraient craindre que l'instruction nécessairement prolongée au delà de l'enfance ne soit écoutée avec trop de distraction par des êtres occupés d'intérêts plus vifs et plus touchants; mais cette crainte est peu fondée. Si ces distractions sont un mal, il sera plus que compensé par l'émulation qu'inspire le désir de mériter l'estime de la personne aimée, ou d'obtenir celle de sa famille. Une telle émulation serait plus généralement utile que celle qui a pour principe l'amour de la gloire ou plutôt l'orgueil; car le véritable amour de la gloire n'est ni une passion d'enfant ni un sentiment fait pour devenir général dans l'espèce humaine. Vouloir l'inspirer aux hommes médiocres (et des hommes médiocres peuvent cependant obtenir les premiers prix dans leurs classes), c'est les condamner à l'envie. Ce dernier genre d'émulation, en excitant les passions haineuses, en inspirant à des enfants le sentiment ridicule d'une importance personnelle, produit plus de mal qu'il ne peut faire de bien en augmentant l'activité des esprits.

La vie humaine n'est point une lutte où des rivaux se disputent des prix, c'est un voyage que des frères font en commun, et où chacun, em-

ployant ses forces pour le bien de tous, en est récompensé par les douceurs d'une bienveillance réciproque, par la jouissance attachée au sentiment d'avoir mérité la reconnaissance ou l'estime. Une émulation qui aurait pour principe le désir d'être aimé ou celui d'être considéré pour des qualités absolues et non pour sa supériorité sur autrui, pourrait devenir aussi très puissante ; elle aurait l'avantage de développer et fortifier les sentiments dont il est utile de faire prendre l'habitude; tandis que ces couronnes de nos collèges, sous lesquelles un écolier se croit déjà un grand homme, ne font naître qu'une vanité puérile dont une sage instruction devrait chercher à nous préserver, si malheureusement le germe en était dans la nature et non dans nos maladroites institutions. L'habitude de vouloir être le premier est un ridicule ou un malheur pour celui à qui on la fait contracter, et une véritable calamité pour ceux que le sort condamne à vivre auprès de lui. Celle du besoin de mériter l'estime conduit au contraire à cette paix intérieure qui, seule, rend le bonheur possible et la vertu facile.

II

Extrait de l'*Éducation publique* (ouvrage attribué à Diderot).

En vain s'efforcera-t-on de perfectionner l'éducation des garçons, si l'on ne songe efficacement à réformer celle des filles.

Tant qu'il sera dans nos mœurs que les jeunes gens entrent dans le monde dès qu'ils quittent leurs maîtres ou même avant ; que les femmes se communiqueront si librement et se plairont même à les agacer ; qu'il sera du bon air de leur faire la cour et de commencer sa réputation par elles ; qu'elles auront un crédit dominant et que tous les premiers égards seront pour elles; que, cependant, elles ne sauront rien, et ne pourront ni ne voudront entendre parler que d'ajustements et de figures, de spectacles et de bals, de parties de promenade et d'arrangements de soupers, de petites intrigues et de misérables rivalités; quelques grâces qu'elles aient d'ailleurs, quelque décence que l'on suppose dans leur conduite, il est absurde d'espérer que des jeunes gens deviennent jamais, avec elles, des hommes sages, appliqués, patriotes, encore moins de grands hommes dans aucun genre et surtout dans ceux qui demandent de la gravité et un extérieur respectable.

Si l'on puise dans ce commerce la légèreté et la gentillesse que les étrangers nous envient, de là vient aussi la légèreté qu'ils nous reprochent. Si l'on croit y être à l'abri des mauvaises compagnies, l'expérience n'apprend que trop qu'il y a des masques trompeurs.

La parure, la musique et la danse occupent à peu près la jeunesse des filles. Si l'on y ajoute un petit essai de géographie, de mythologie et d'histoire, c'est une éducation complète.

Néanmoins, elles n'ont aucune idée de la nature ni des sciences physiques, encore moins de la métaphysique et de la solide morale, nuls grands principes, pas même la religion. A peine savent-elles écrire plus correctement que les femmes qui les servent.

Il ne s'agit, pour elles, que de plaire à des hommes désœuvrés ou d'inspirer de la jalousie à leurs compagnes.

On ne songe seulement pas qu'elles n'auront que deux partis à prendre : ou de vivre enfermées dans un couvent, ce qui est l'antipode de leur éducation, ou de donner, non pas simplement des enfants, mais des citoyens et des défenseurs à la patrie, ce dont elles sont aussi incapables que leurs épagneuls de produire des lions, ou leurs serins des aigles.

Qu'à la place de cette éducation futile on les instruise à peu près comme les hommes et des mêmes choses que les hommes, selon l'état et les facultés, en substituant seulement à ce qui ne convient qu'à notre sexe les ouvrages des mains qui sont si séants aux leurs, et que souvent elles dédaignent.

Alors nous aurons des femmes instruites et non d'agréables perroquets, des femmes honnêtes et non de jolies marionnettes, des femmes actives et capables d'inspirer aux hommes la noble émulation des vertus, et non des pagodes parées qui ne veulent que leur encens.

Les jeunes gens seraient désormais plus jaloux de leur estime que de leur prétendue faveur, et, persuadés qu'ils ne seront accueillis qu'en se rendant louables, au lieu de renoncer à toute étude dès qu'ils quittent leurs maîtres, ils chercheraient à perfectionner leur esprit et à s'attirer, par leurs sentiments et l'élévation de leur âme, des regards dont on ne se cacherait point, et des attentions qui seraient glorieuses parce qu'elles seraient des preuves de mérite.

OBSERVATION

Le livre sur l'*Éducation publique* (Amsterdam, 1763, in-12) a été publié sans nom d'auteur.

On lit à ce sujet dans la *Correspondance littéraire* de Grimm du 15 avril 1763 :

« Depuis la chute des jésuites et le livre inutile (*sic*) de Jean-Jacques Rousseau, intitulé *Émile*, on n'a cessé d'écrire sur l'éducation, et il nous manque encore un ouvrage passable. Celui qui porte pour titre : *De l'Éducation publique*, a été attribué pendant un moment à Diderot; il se peut que le philosophe ait vu le manuscrit et qu'il y ait mis quelques phrases, mais il faut bien peu se connaître en style et en idées pour imaginer que ce livre vienne de lui. »

Barbier fait honneur de cet ouvrage à J.-B.-L. Crevier, parce qu'il a relevé sur un exemplaire une note manuscrite qui l'attribue à ce professeur. Cette preuve est loin d'être concluante. La *France littéraire*, de 1769, n'admet d'autre paternité que celle de Diderot, et c'est aussi l'opinion de Borrelly (*Journal de l'Instruction publique*, 1793, n° 1, page 7) : « Diderot a fait peu d'ouvrages plus estimables que celui qui a pour titre *De l'Éducation publique*. » Les éditeurs de la nouvelle édition des œuvres de Diderot (20 volumes, Garnier, 1877) rangent le traité de l'*Éducation publique* parmi les écrits apocryphes de l'illustre encyclopédiste, sans donner aucun argument nouveau à l'appui de leur assertion.

S'ils avaient pris la peine de comparer, même superficiellement, avec le traité d'*Éducation publique* le *Plan d'une Université* pour le gouverne-

ment de Russie, qui est l'œuvre incontestée de Diderot, ils auraient été frappés comme nous des analogies que présentent ces deux ouvrages :

En voici quelques exemples :

PLAN D'UNE UNIVERSITÉ	TRAITÉ DE L'ÉDUCATION PUBLIQUE
Il y a deux sortes de connaissances, les unes que j'appellerai *essentielles* ou primitives, les autres que j'appellerai secondaires ou *de convenance*. *Les primitives sont de tous les états;* si on ne les aquiert pas dans la jeunesse il faudra les acquérir dans un âge plus avancé. Les secondaires ne sont propres qu'à l'état qu'on a choisi. Les connaissances approfondies sont des connaissances d'état.	Les connaissances humaines sont, ou simplement instrumentales, ou *essentielles,* ou de *convenance*. On appelle connaissances essentielles celles qui ont des objets réels et nécessaires à tous les états, dans tous les temps, et auxquelles rien ne peut suppléer. Ce qu'on nomme études de convenance, ce sont les choses avec les connaissances instrumentales qui y préparent, mais poussées plus loin et plus ou moins approfondies, selon les personnes ou les états accidentels, selon les goûts ou les vues qu'on se propose.
Dans toute science ainsi que dans tout art il y a trois parties très distinctes : l'érudition ou l'exposé de ses progrès : son histoire ; ses principes spéculatifs avec la longue chaîne des connaissances qu'on en a déduites : sa théorie ; l'application de la science à l'usage : sa pratique.	La religion, la morale, la physique, c'est-à-dire toutes les vraies sciences, ont chacune trois parties très distinctes : l'histoire, la théorie et la pratique.
Rien d'arbitraire ni pour la matière des leçons ni pour la durée, rien d'arbitraire ni pour les châtiments ni pour les récompenses. Un petit *Code pénal* des fautes contre la discipline, les mœurs et les études obvierait à la partialité et à la sévérité déplacée.	Qu'il n'y ait rien d'arbitraire ni pour les leçons ni pour les châtiments. Il faut de plus que toutes les fautes et manquements soient prévus et qu'il y ait un *Code pénal,* où chacun trouve son arrêt prononcé, avant que d'avoir failli.
Il faut surtout créer des espérances pour l'avenir en désignant à des places publiques au sortir du cours, ceux des élèves qui se seront distingués.	Il faudrait qu'après le cours des premières études, il y eût pour les sujets qui se seraient le plus distingués des dons et des avantages relatifs au genre de vie qu'ils voudraient embrasser.

Il serait facile de multiplier ces citations et de montrer que Diderot n'a pas seulement mis quelques phrases au manuscrit de l'*Éducation publique*. Il y a là un point d'histoire littéraire qui n'est pas éclairci. Nous publierons une série d'extraits de cet ouvrage écrit pour la France et qui complète à plus d'un égard le *Plan d'une Université* composé, par ordre de Catherine II, pour le gouvernement de Russie.

E. D. B.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LA NOUVELLE LOI BELGE SUR L'ENSEIGNEMENT MOYEN

La nouvelle loi qui apporte des modifications à la loi du 1er juin 1850 sur l'enseignement moyen, ne touche ni aux méthodes ni aux programmes ni à l'organisation des études proprement dites. Elle a pour but de compléter et de développer l'enseignement moyen officiel. C'est assez dire que les débats passionnés dont elle a été l'objet dans la presse et au Parlement ont été surtout politiques.

L'article 17 de la Constitution belge porte : « L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite ; la répression des délits n'est réglée que par la loi. — L'instruction publique, donnée aux frais de l'État, est également réglée par la loi. » L'enseignement libre et l'enseignement officiel sont donc en présence. Or, chez nous, l'enseignement libre, primaire et moyen, est presque tout entier aux mains du clergé catholique et des ordres religieux, et antérieurement à la nouvelle loi, il n'y avait pas d'enseignement moyen officiel pour les filles.

On comprend la vive opposition que le parti catholique a faite à une loi qui organisait l'enseignement moyen officiel pour les filles, qui augmentait considérablement le nombre des athénées royaux et des écoles moyennes de l'État, etc. Il a accusé le gouvernement de vouloir battre en brèche l'enseignement libre. Les journaux libéraux et les orateurs de la gauche ont répondu que l'État avait le droit et le devoir de veiller aux intérêts de l'instruction, que le gouvernement ne portait point atteinte aux convictions religieuses (1), et qu'il se tenait strictement dans les limites de la Constitution. Voici, au surplus, le texte de la loi nouvelle :

« Art. 1er. — Le nombre des athénées ou collèges royaux sera de trois au moins dans le Hainaut ; il sera de deux au moins dans chacune des autres provinces.

« Le nombre des écoles moyennes de l'État pour garçons sera élevé au moins à cent.

« Il sera établi par le gouvernement au moins cinquante écoles moyennes pour filles.

« Art. 2. — Dans les agglomérations comprenant plusieurs communes, le gouvernement est autorisé à considérer comme sections de l'athénée

(1) L'art. 8 de la loi du 1er juin 1850 reste en vigueur ; cet article est ainsi conçu : « L'instruction moyenne comprend l'enseignement religieux. — Les ministres des cultes seront invités à donner ou à surveiller cet enseignement dans les établissements soumis au régime de la présente loi. Ils seront aussi invités à communiquer au conseil de perfectionnement leurs observations concernant l'enseignement religieux. »

établi dans l'une de ces communes les classes latines annexées aux écoles moyennes publiques des communes voisines.

« La décision ne sera prise que sur la demande de la commune intéressée.

« Ces classes seront soumises à toutes les dispositions de la présente loi.

« Art. 3. — Les écoles moyennes provinciales ou communales peuvent être établies pour filles ou pour garçons.

« Art. 4. — Les résolutions des conseils communaux portant suppression d'un établissement d'instruction moyenne sont soumises à l'avis de la députation permanente et à l'approbation du roi.

« Art. 5. — Pour être nommé aux fonctions de professeur ou de préfet des études dans les athénées royaux et dans les collèges provinciaux ou communaux subventionnés ou non par le trésor public, il faut être muni du diplôme de professeur agrégé de l'enseignement moyen du degré supérieur.

« Les directeurs et régents des écoles moyennes, soit du gouvernement, soit des provinces ou des communes, doivent être porteurs d'un diplôme de professeur agrégé de l'enseignement moyen du degré inférieur.

« Si aucun candidat diplomé sorti des établissements normaux de l'État ne sollicite une place vacante, celle-ci peut être conférée, soit par le gouvernement, soit sur son autorisation, s'il s'agit d'établissements communaux, à un professeur de l'enseignement moyen ayant fait des études privées ou même à un candidat non diplômé; toutefois, le candidat non diplômé qui sera nommé dans ces conditions n'entrera en fonctions qu'après avoir prouvé sa capacité devant un jury désigné par le gouvernement.

« Pour être nommé aux fonctions de maître d'études ou de surveillant dans un athénée ou dans un collège, il faut avoir subi avec succès au moins une des épreuves soit de la candidature en philosophie et lettres, soit de la candidature en sciences, ou être porteur d'un certificat d'études complètes d'humanités; le gouvernement peut déterminer, par arrêté royal, d'autres conditions à exiger des candidats.

« Pour être nommé aux fonctions de surveillant dans une école moyenne de garcons, il faut être porteur du diplôme d'instituteur primaire.

« Art. 6. — Pour être nommée surveillante dans une école moyenne de filles, il faut avoir obtenu le diplôme d'institutrice.

« Le même diplôme peut donner provisoirement accès aux autres fonctions dans ces écoles; le gouvernement est néanmoins en droit de soumettre les postulantes à des examens complémentaires dont le programme sera réglé par arrêté royal.

« Un arrêté royal déterminera l'époque à laquelle les fonctions de régente et de directrice ne seront plus conférées qu'aux postulantes qui auront obtenu le diplôme spécial justifiant de leur aptitude à remplir ces fonctions.

« Art. 7. — Nul ne peut être nommé préfet des études, directeur, professeur ou régent dans des établissements dirigés par le gouvernement, la province ou la commune, s'il n'est Belge ou naturalisé.

« Les dispositions du paragraphe précédent et celles des articles 5 et 6 ne s'appliquent pas :

« 1° Aux personnes qui occupent actuellement, dans un établissement dirigé ou subsidié par le gouvernement, la province ou la commune, les emplois dont parle le présent article ;

« 2° Aux professeurs de langues vivantes, d'arts graphiques, de musique, de gymnastique, ainsi qu'aux maîtresses de travaux à l'aiguille ; les conditions d'admission à ces emplois sont réglées par le gouvernement.

« Le gouvernement peut, sur l'avis conforme du conseil de perfectionnement, dispenser des conditions de nationalité, de diplôme, d'examen ou de certificat prescrites par le présent article et les deux articles précédents.

« Art. 8. — Les traitements du personnel des établissements dirigés par l'État sont fixés par le gouvernement.

« Ils se composent, quant aux membres du corps enseignant, d'une partie fixe et d'un casuel.

« Ils sont susceptibles d'un minimum et d'un maximum.

« Art. 9. — La commune qui est le siège d'un athénée ou d'une école moyenne de l'État met à la disposition du gouvernement un local convenable muni d'un matériel en bon état et dont l'entretien demeure à sa charge. Elle contribue, en outre, aux frais de l'établissement par une subvention annuelle qui ne pourra excéder le tiers de la dépense sans son consentement.

« Les communes où existe actuellement un collège communal ou une école moyenne communale ne pourront, en cas de transformation de cet établissement en établissement de l'État, être tenues d'intervenir pour une allocation supérieure à celle que prévoit la budget communal de 1880.

« Le gouvernement est autorisé à contribuer par des subsides aux frais de premier établissement et d'acquisition du mobilier classique en faveur des athénées et des écoles moyennes.

« Art. 10. — La loi du 1er juin 1850 est applicable aux écoles moyennes pour filles, dans celles de ses dispositions qui ne sont pas contraires à la présente loi.

« Art. 11. — Les patronages actuellement accordés à des établissements libres d'enseignement moyen par les communes où il n'existe ni athénée royal, ni collège communaux, pourront être continués ou renouvelés, pour un terme de cinq ans au plus, avec l'approbation du roi, la députation permanente du conseil provincial entendue.

« Ces établissements restent soumis au régime d'inspection.

« En cas d'abus graves ou de refus de se soumettre aux prescriptions de la loi, les subsides et la jouissance des immeubles sont retirés par arrêté royal, le conseil communal entendu et sur l'avis de la députation permanente.

« Il ne sera plus autorisé de nouveaux patronages.

« Art. 12. — Le nombre des inspecteurs de l'enseignement moyen est porté à quatre.

« Le gouvernement est autorisé à instituer des inspections spéciales pour l'enseignement des langues modernes, du dessin, de la gymnastique, ainsi que des ouvrages de mains, dans les écoles moyennes de filles.

« Art. 13. — Dans l'organisation de l'enseignement normal du degré supérieur, la durée des cours sera abrégée et le nombre des épreuves réduit en faveur des docteurs en philosophie et lettres et des docteurs en sciences qui voudront obtenir le diplôme de professeur agrégé.

« Art. 14. — Le diplôme de professeur agrégé de l'enseignement moyen de l'un ou de l'autre degré sera délivré par un jury spécial et après un examen dont le programme et les frais sont réglés par arrêté royal.

« Si le recrutement du personnel l'exige, le gouvernement peut admettre aux examens, à des conditions qu'il détermine, des personnes n'ayant pas suivi les cours des établissements normaux de l'État.

« Art. 15. — Il est institué un enseignement normal pédagogique destiné à former des régentes pour les écoles moyennes de filles.

« Des bourses sont créées en faveur des élèves de cet enseignement.

« Des examens et des concours ont lieu pour l'admission à ces cours normaux.

« La délivrance des diplômes est réglée conformément à l'article 14.

« Art. 16. — Le nombre et l'importance des bourses à conférer en faveur de l'enseignement normal destiné à former des professeurs et des régentes est fixé annuellement par la loi du budget.

« Art. 17. — Les directrices, les régentes et les fonctionnaires administratifs des écoles moyennes de filles prêteront le serment prescrit par l'article 2 du décret du Congrès national du 20 juillet 1831. »

Quoique la loi, comme je l'ai dit en commençant, ne s'occupe point de réformes pédagogiques, et que le Ministre de l'instruction publique ait déclaré à la Chambre des représentants qu'il n'était pas opportun d'aborder la discussion des programmes, plusieurs orateurs, notamment MM. Vanderkindere et Janson, ont traité diverses questions relatives aux études moyennes et supérieures. La questiondes humanités classiques, entre autres, est revenue sur le tapis. Le grec a trouvé parmi les membres de la Chambre des adversaires et des partisans. Le gouvernement semble pencher vers un système qui laisserait le grec obligatoire pour ceux qui se proposent de faire prédominer dans leurs études le caractère littéraire, et qui le rendrait facultatif pour les autres élèves. La question flamande a joué aussi un certain rôle dans les débats de la Chambre (1). Le Ministre a promis d'améliorer l'étude du flamand dans les établissements d'instruction secondaire. — Il ne s'est pas montré favorable à une

(1) Nous croyons devoir reproduire ici les conclusions formulées par le conseil général de la ligue de l'enseignement touchant l'enseignement du flamand dans les provinces flamandes, conclusions qui ont été appuyées par M. Vanderkindere :

« Dans les sections d'humanités des athénées royaux des provinces flamandes, l'étude et l'emploi des langues seront réglés de la manière suivante :

« A. Il sera consacré un même nombre d'heures à l'enseignement grammatical et littéraire du flamand qu'à celui du français.

« B. Les leçons de flamand se donneront exclusivement en flamand.

« C. Les leçons d'allemand et d'anglais se donneront en flamand dans les classes inférieures. — A mesure que l'on s'élève vers les classes supérieures, il sera fait un usage de plus en plus fréquent des langues mêmes qui font l'objet de la leçon.

« D. L'allemand s'enseignera par comparaison avec le flamand.

« E. L'anglais sera enseigné par voie de comparaison simultanée avec le flamand et le français.

« F. Pour toutes les langues, il sera fait un usage permanent de traductions (thèmes et versions).

« G. Le français, le latin et le grec pourront être enseignés en français.

« H. La terminologie des sciences mathématiques et naturelles, ainsi que des

prolongation des études d'humanités, dont la durée est actuellement de six années, plus une année dite préparatoire; mais il a approuvé l'idée de créer une rhétorique supérieure facultative. — Le gouvernement ne paraît malheureusement pas disposé à rétablir l'examen d'élève universitaire (ou examen de maturité). Il convient de dire que la situation politique en Belgique et les conditions particulières que crée la liberté d'enseignement, telle qu'on l'entend ici, compliquent singulièrement la question. Mais il n'en est pas moins vrai que nos Universités sont envahies par une foule d'élèves ignorants et incapables, que la faiblesse des études d'humanités exerce une influence funeste sur notre enseignement supérieur, et qu'il est grand temps de porter remède à une pareille situation.

P. T.

Nous recevons de Lyon la lettre suivante :

Je lis dans la *Revue internationale* (15 juin 1881, p. 627, extrait du rapport fait au nom de la Commission de la Chambre des députés pour l'exercice 1882 par M. Duvaux), au sujet des professeurs de nos Facultés : « De telle sorte que certains professeurs ne font par an que vingt-huit et même vingt-quatre leçons. »

La rédaction même de l'article où se trouve cette assertion, l'importance des conclusions qu'en déduit l'honorable auteur du rapport, font que le lecteur reste convaincu que dans l'esprit de M. le Rapporteur, le fait qu'il cite est presque la règle.

Or, il serait nuisible aux intérêts de l'enseignement supérieur de laisser passer sans rectification une pareille erreur, dans un document de cette importance.

A la Faculté des sciences de Lyon, tous les professeurs font au moins cinquante leçons par an; et toutes ont pour but immédiat la préparation aux examens de licence : chacun d'eux fait en outre une série de conférences destinées aux exercices pratiques.

A la Faculté des lettres de Lyon, le nombre de leçons faites par chaque professeur est aussi de cinquante environ. Les professeurs de cette Faculté ont, en outre, organisé une série de conférences qu'ils font eux-mêmes pour la plupart et qui servent de préparation à l'agrégation.

Je pourrais citer beaucoup de Facultés où les choses se passent comme à Lyon. Aussi suis-je convaincu que la religion de l'honorable M. Duvaux a été surprise et que le fait qu'il a cité est, s'il existe, une exception et non point la règle.

Ch. ANDRÉ.

autres branches du programme, devra être enseignée simultanément en français et en flamand.

« I. Les noms historiques et géographiques seront donnés sous la forme originale, accompagnée de la traduction française et flamande, lorsque celles-ci existent.

« J. Les leçons de mathématiques, d'histoire, de physique, etc., se donneront en flamand dans les classes inférieures. »

LA

RECONSTRUCTION DE LA SORBONNE [1]

I

Messieurs,

Tout a été dit sur l'insuffisance déplorable des locaux occupés par la Faculté des Sciences et celle des Lettres à la Sorbonne.

La Faculté des Lettres n'a que deux amphithéâtres ; elle manque de salles de conférences, de salles d'études et d'examens pour les élèves. On a été réduit, au début de cette année, à construire à son usage des baraquements provisoires.

La Faculté des Sciences n'est pas moins misérable. Si quelques laboratoires sont à peu près suffisants, les locaux manquent absolument pour les exercices pratiques des élèves et pour les recherches personnelles des professeurs.

Aussi les cours n'ont-ils pas une durée normale ; ils sont interrompus à l'époque des examens, faute de places. Beaucoup sont devenus semestriels, et encore le semestre se réduit-il parfois à vingt-cinq leçons. Il a fallu ici également improviser des baraquements.

Une Faculté des Sciences d'importance moyenne doit avoir 5,000 à 6,000 mètres de superficie au rez-de-chaussée ; ce sont les chiffres qui ont été pris pour base dans les reconstructions de province. Ceux qu'on recueille à l'étranger sont beaucoup plus élevés ; le seul Institut de chimie de Genève a 3,000 mètres de surface au rez-de-chaussée, deux étages et des caves. Les dimensions de ce genre sont admises aujourd'hui dans le monde savant de toute l'Europe.

En additionnant les surfaces occupées par le personnel de la Faculté des Sciences à tous les étages, on arrive à une superficie totale d'un peu plus de 6,000 mètres pour trente et un professeurs et maîtres de conférences. On ne peut rien imaginer de plus insuffisant.

Cette situation provoque depuis de bien longues années des réclamations incessantes.

On sait qu'après avoir été jusqu'à la Révolution la citadelle de la théologie officielle, et qu'après avoir fait partie, de 1789 aux premières années

(1) Rapport présenté par MM. Engelhard, de Heredia et Cernesson, au nom des 3e, 4e et 5e Commissions du conseil municipal, sur un projet de modification de la convention à passer avec l'État pour la reconstruction de la Sorbonne et des Facultés.

de l'Empire, du Domaine national, la vieille Sorbonne, en 1808, fut rattachée par Napoléon à la nouvelle Université impériale.

Les débuts y furent faciles.

Mais plus tard, sous la Restauration, les cours scientifiques et littéraires qui s'étaient développés durent chercher des emplacements nouveaux sur les terrains voisins.

Malgré des annexions heureusement réalisées, les plaintes les plus sérieuses surgissaient dès 1846. En 1852, on parut vouloir leur donner satisfaction : plus de 5,000 mètres de terrain furent achetés en bordure sur la rue des Écoles. On posa même, avec grand apparat, la première pierre des nouveaux bâtiments.

La seconde pierre attend encore. On continua à vivre au jour le jour, par appropriations partielles de maisons successivement achetées derrière la Sorbonne, sur la rue Saint-Jacques.

Aujourd'hui les espaces bâtis ou à bâtir entre la place Gerson, la rue Saint-Jacques, la rue des Écoles et la rue de la Sorbonne, ne comprennent que 13,885 mètres carrés. Cette superficie est loin de répondre aux besoins de l'enseignement.

Tout le monde reconnaît l'urgence des agrandissements demandés.

Comment n'en serait-il pas ainsi ?

II

La reconstruction des Facultés a été, depuis 1870, considérée dans notre pays avide de science comme une des premières réformes à entreprendre. On a compris qu'à ce prix seul pouvait être relevé notre enseignement national. Sur quatorze Facultés des Sciences et Lettres de province, huit ont été ou doivent être reconstruites ou agrandies. Ce sont celles de : Bordeaux, Montpellier, Toulouse, Dijon, Caen, Lyon, Nancy, Grenoble.

La construction des Écoles supérieures d'Alger sur un terrain de 40,000 mètres est assurée par la vente de biens domaniaux. Clermont étudie en ce moment même des projets d'agrandissements. Marseille a adopté un système nouveau : elle veut créer des instituts séparés.

On peut dire que, dans un temps très court, toutes les Facultés de France seront entièrement renouvelées. Deux villes seulement, Besançon et Poitiers, n'ont pas fait encore de propositions précises.

Les plans arrêtés avec les municipalités donnent des surfaces convenables qui décuplent les locaux occupés jusqu'en 1870.

Quant aux dépenses, elles ont, pour la plupart, été prises à leur charge par les Conseils municipaux. L'État ne concourt que sous forme de subvention, tantôt pour un sixième, tantôt pour un cinquième.

Voici quelques chiffres des contrats passés en ces derniers temps :

	Dépense totale.		Participation de l'État.	
Caen	1,200,000	»	300,000	»
Grenoble	1,020,000	»	250,000	»
Bordeaux	1,800,000	»	300,000	»
Montpellier	2,000,000	»	400,000	»

Ce sont donc, en réalité, les communes elles-mêmes qui tiennent à honneur de faire chez elles une très large place à l'enseignement supérieur. Quand on songe aux sacrifices considérables qu'elles se sont si patriotiquement imposés depuis 1871, pour développer en même temps l'instruction primaire dans leurs écoles populaires, on ne peut qu'être émerveillé de la puissante vitalité de notre France républicaine, et attristé des défiances imméritées qui persistent encore à l'endroit des libertés et des initiatives municipales.

L'État, de son côté, n'a pas voulu rester en arrière. Il a commencé à organiser l'enseignement sur un plan nouveau, plus scientifique et plus conforme aux idées modernes. Il a fait appel aux lumières du Parlement. Il lui a demandé l'argent qui lui faisait défaut. Les ressources des Facultés, qui étaient en 1875 de 5,124,581 fr., figurent au projet de budget de 1882 pour 10,700,000 fr. Elles ont été plus que doublées en sept ans. Elles atteignent déjà, cette année même, 9,950,000 fr. c'est-à-dire bien près de 10 millions.

Enfin, l'année dernière, l'Etat a décrété la gratuité de l'enseignement supérieur. Il n'a pas hésité à abandonner ainsi un revenu annuel de 1.200,000 fr.

Les ressources nouvelles dont disposent les Facultés servent à créer des collections qui manquent presque partout, des laboratoires et des bibliothèques sans lesquels le travail est impossible. Elles ont permis surtout de constituer des cadres d'élèves réguliers qui se substituent peu à peu aux simples auditeurs.

L'État, poussé par cette excellente pensée, a créé quatre cents bourses données au concours et réservées aux jeunes gens sans fortune. L'arène est ouverte à toutes les bonnes volontés. Les plus déshérités de la fortune peuvent aller de l'école primaire au lycée par les bourses de lycées, de l'enseignement secondaire du lycée aux Facultés par les bourses d'enseignement supérieur. La scolarité dans les Facultés est assurée à quiconque n'a pas démérité, pour une période de quatre ans. Ainsi se trouve réalisée une des idées les plus généreuses et les plus libérales de la Révolution française : l'enseignement supérieur accessible à tous.

Ces réformes sont en pleine activité : mais ce n'est qu'un début; il faut aller beaucoup plus loin.

Notre jeune démocratie, si ardente et si vive, voudra profiter de plus en plus de tous les instruments d'émancipation mis si libéralement à sa portée. C'est par la culture supérieure de l'esprit que se forme la science et se constituent les richesses nationales. C'est au sein des Facultés que peut se fortifier le personnel de l'enseignement secondaire, trop faible et trop peu nombreux. Il convient enfin d'ajouter que les progrès de l'enseignement supérieur sont intimement liés à ceux de l'instruction primaire elle-même.

Des sommets où trône la science pure, descend une lumière vivifiante qui rayonne jusque dans les recoins les plus obscurs.

Nous devons donc multiplier les sacrifices pour donner aux jeunes générations qui grandissent les satisfactions légitimes qui leur sont dues.

A Paris, la situation s'aggrave de jour en jour.

Il existe aujourd'hui dans notre Faculté des Lettres, outre les étudiants ordinaires plus ou moins nomades, 212 élèves munis de cartes,

astreints à l'assiduité, suivis dans toutes leurs études par les professeurs et les maîtres de conférences.

A la Faculté des sciences, on en compte 300 environ. Ils constituent une véritable phalange précieuse pour l'avenir de notre science française.

Ces chiffres sont insuffisants.

Des postulants attendent aux portes. La place fait défaut. On construit à la hâte des baraques provisoires qui ne tarderont pas à se remplir. Les réclamations grandissent; les solutions définitives s'imposent.

III

Le Gouvernement et le Conseil municipal tiendront à honneur de ne pas ajourner plus longtemps une décision d'où dépend l'avenir intellectuel de notre jeunesse parisienne.

La reconstruction de la Sorbonne a fait l'objet des délibérations de nos prédécesseurs. Mais, par suite de différentes circonstances que nous croyons utile de rappeler brièvement, rien n'a pu être conclu jusqu'ici.

En 1877, le préfet de la Seine, après s'être entendu avec le ministre de l'instruction publique, présentait un premier projet dont les dispositions principales peuvent être résumées de la manière suivante :

1° *Maintien du périmètre actuel des bâtiments et terrains formant l'ancienne Sorbonne, avec adjonction d'un vaste terrain et de six maisons y attenant, d'une superficie d'environ 7,000 mètres; le tout occupant, entre la rue des Écoles et la rue Gerson, un emplacement à peu près rectangulaire, sauf une enclave formée par un groupe de huit maisons sises au coin de la rue Saint-Jacques et de la place Gerson;*

2° *Édification sur cet emplacement de nouveaux bâtiments raccordés avec les anciens, et affectation des locaux anciens et nouveaux à l'Académie de Paris, à la Faculté de théologie et à la Faculté des lettres;*

3° *Construction d'une Faculté des sciences dans un terrain sis rue de l'Abbé-de-l'Epée, provenant de l'ancienne pépinière du Luxembourg, d'une contenance d'environ 15,000 mètres; ledit terrain livré gratuitement par l'État pour cet objet spécial.*

Les dépenses étaient ainsi évaluées :

1° Construction des bâtiments annexés à l'ancienne Sorbonne.	3.500.000 fr.	»
2° Établissement de la Faculté des sciences.	4.500.000 —	»
TOTAL.	8.000.000 fr.	»

Aucune dépense n'était inscrite pour la restauration des anciens bâtiments de la Sorbonne. En outre la nouvelle Sorbonne étant, du côté de la place Gerson, contiguë à des propriétés particulières, il n'était rien prévu pour son isolement complet, isolement qui n'eût point tardé à être réclamé, à cause des dangers d'incendie. Ces travaux de restauration et d'isolement se fussent imposés tôt ou tard : on ne saurait les évaluer à moins de 3 millions qu'il eût fallu ajouter au devis primitif.

La dépense devait être partagée par moitié entre l'État et la ville de Paris.

Ce projet fit l'objet d'un remarquable rapport de notre ex-collègue, M. Harant, et fut adopté sans modification par le conseil, dans sa séance du 5 avril 1877.

Il allait être soumis aux Chambres pour ratification des conventions échangées entre la ville et le ministère, lorsque le 16 mai éclata; les évènements politiques qui survinrent en retardèrent la présentation. Ce ne fut qu'en 1878, au mois de janvier, que le projet fut soumis à la Chambre des députés.

Pendant le temps qui s'écoula entre la délibération du conseil et la présentation du projet de loi, la solution proposée fut l'objet des plus vives critiques de la part du corps enseignant. Les professeurs des Facultés, surtout ceux de la Faculté des sciences et à leur tête l'illustre et regretté M. Chasles, mirent à profit les retards survenus, pour signaler les inconvénients du transfert de la Faculté des sciences au Luxembourg. Ils n'hésitèrent pas à défendre haut et ferme les intérêts des études et des étudiants qui leur parurent compromis. Ils demandèrent qu'on ne séparât pas les Facultés, qu'on les laissât intimement unies au siège de l'Académie.

Les critiques d'un homme aussi autorisé que M. Chasles, les objections présentées par d'autres savants, ne laissèrent pas que de produire une impression très vive.

On imagina alors une nouvelle combinaison qui, au dire de ses auteurs, devait donner satisfaction à tout le monde. Elle consistait à établir une ingénieuse séparation entre les travaux qui ont pour but d'agrandir le champ des découvertes scientifiques, travaux qui se font plus particulièrement dans l'isolement des laboratoires, des salles d'études ou d'observation, et ceux qui ont pour objet de vulgariser la science, de produire en public les résultats obtenus et les découvertes nouvelles, ou de constater les connaissances des candidats aux grades scientifiques. Partant de là, on laissait à la Sorbonne les salles de cours et d'examen, et on transportait au Luxembourg les laboratoires, pour lesquels on inventait la dénomination au moins singulière d'*usines de la science*.

Un projet dans ce sens fut élaboré de concert avec l'administration municipale et soumis au conseil en 1879, sur un nouveau rapport de M. Harant.

Les modifications nouvelles n'entraînaient aucun supplément de dépense pour la ville. L'État ayant pris l'initiative des remaniements proposés, il était stipulé, dans la nouvelle convention projetée, que toute dépense en excédent sur la somme prévue et arrêtée précédemment à 8,000,000 de francs, serait entièrement à la charge du ministère de l'instruction publique.

Si, au point de vue des dépenses, aucune objection sérieuse ne pouvait être faite au nouveau projet, il n'en était pas de même au point de vue de l'enseignement. Une grave question de principe était engagée par cette conception bizarre, qui consistait à disperser les travaux de la Faculté des sciences, en mettant les cours et les examens dans un endroit, les laboratoires et les études dans un autre; aussi la présentation du nouveau projet ne fut exempte ni des récriminations ni des critiques qui avaient accompagné la production du projet antérieur.

La commission, ainsi que cela résulte de la lecture du rapport de M. Harant, était très hésitante ; elle accepta néanmoins la solution proposée, plutôt par lassitude et pour en finir avec l'éternelle question de la Sorbonne qui durait depuis vingt-six ans.

Le projet avait été adopté par le conseil dans presque toutes ses parties, lorsque surgit un incident qui amena un nouvel ajournement. Une disposition additionnelle, due à l'initiative de M. Engelhard et votée au dernier moment, fit tout échouer. Elle était libellée ainsi qu'il suit :

« Le concours financier de la ville est subordonné à la condition que l'État consentira à laisser faire, dans les nouvelles salles, des cours par des professeurs libres, qui ne seront astreints à aucune autorisation, sauf à se conformer aux règlements qui seront établis. »

Le conseil, en votant cette clause, s'instituait le défenseur de la liberté de l'enseignement, et faisait incontestablement œuvre utile et féconde.— Au fond, le ministre était d'accord avec lui. De simples questions de forme firent surgir un malentendu fâcheux.

IV

Depuis, ce malentendu s'est dissipé.

M. le préfet de la Seine a reçu du ministre la lettre suivante :

« Le 1er mars 1881.

« Monsieur le Préfet,

« Je vous prie de saisir à bref délai le conseil municipal du projet de traité à intervenir entre l'État et la ville pour la reconstruction de la Sorbonne.

« Pour diminuer autant que possible les causes de retard, je suis prêt à accepter les termes mêmes de la délibération en trois articles, soumise l'an dernier au conseil par les 4e et 5e commissions, et annexée au procès-verbal de la séance du 8 décembre 1879. La question a été longuement étudiée ; le parti auquel le conseil s'est arrêté donne satisfaction aux Facultés intéressées, qui ont déclaré l'adopter : il a l'avantage d'être immédiatement réalisable, ce qui n'est pas indifférent pour une affaire d'une urgence aussi extrême.

« Si les gouvernements qui nous ont précédés ont pu prolonger, durant vingt-sept ans, l'étude de la question sans aboutir, nous n'avons pas la même liberté. Certes, les installations de la Sorbonne ont toujours été indignes d'une ville comme Paris, mais autrefois le service pouvait s'y faire à peu près. Aujourd'hui, le service y est absolument impossible ; non seulement, par suite du manque de locaux, il faut admettre que des cours, qui devraient être annuels, soient semestriels ; non seulement il faut tolérer que ces cours semestriels soient interrompus durant la longue période des examens, mais nous avons été réduits, à la rentrée, à laisser les élèves dans les escaliers et dans la rue, et nous sommes obligés de construire à la hâte des baraquements improvisés pour suffire, si imparfaitement que ce soit, aux exigences les plus impérieuses.

« Le conseil municipal sait les réformes qui ont été faites; à un auditoire, trop souvent composé d'amateurs, elles ont substitué des élèves réguliers, astreints, dans les Facultés des sciences et des lettres, aux mêmes devoirs que dans les Facultés de médecine et de droit.

« A côté des cours qui s'adressent à tous, elles ont multiplié les exercices pratiques. Elles ont créé une véritable population universitaire, à laquelle nous devons donner les moyens matériels de travailler. Les Facultés sont, de plus, en relations avec tous les collèges du ressort; les jeunes maîtres de ces collèges leur envoient régulièrement des travaux et ils viennent à la Sorbonne le jeudi, au prix de dépenses que l'État couvre en partie. Un grand nombre de cours nouveaux ont été créés sous la forme de conférences.

« A un point de vue plus général et d'une importance qui me touche davantage, ces réformes ont, pour la première fois, fait passer de la théorie à la pratique une des idées les plus hautes de la Révolution française. En reliant étroitement les trois ordres d'instruction, elles ont fait en sorte que quiconque le veut peut monter du degré le plus modeste au plus élevé; par le nouveau règlement des bourses de l'enseignement secondaire, l'enfant qui a d'heureuses aptitudes passe naturellement de l'école primaire au collège; par les bourses d'enseignement supérieur, qui sont au nombre de quatre cents et toutes données au concours, quiconque se sent de l'énergie a le moyen de participer à la plus haute instruction; enfin, la loi du 18 mars 1880 a rendu l'enseignement supérieur gratuit. Si nouveau que soit ce système, quelque amélioration qu'il appelle encore, il n'en fonctionne pas moins, et, par les résultats qu'il donne dès aujourd'hui, il est facile de prévoir ceux que nous obtiendrons dans la suite. Dès maintenant, si l'enseignement supérieur ne s'adresse pas à tous, il est offert à quiconque veut le recevoir : le seul privilège qu'il admette est celui du mérite et de la volonté.

« Ces changements expliquent en grande partie l'empressement des municipalités à agrandir et à renouveler les laboratoires, les salles de cours, les bibliothèques et tous les établissements d'enseignement supérieur. Les travaux exécutés, les contrats passés avec la ville, les négociations qui restaient à terminer et qui se termineront heureusement (j'en ai la certitude) assurent que, dans un très petit nombre d'années, toutes les Facultés de la République seront reconstruites; elles le seront avec une ampleur et des facilités pour l'étude que n'osaient pas espérer ceux qui ne savaient pas combien la démocratie voit juste et droit, avec quelle sûreté elle met les vrais intérêts du pays au-dessus des considérations secondaires. Tous ces grands ateliers où se font chaque jour la science et le progrès, où se préparent les ressources infinies dont l'industrie, le commerce, le bien public sous toutes ses formes sont avides, auront été refaits en bien peu de temps, et cela, par les conseils élus des villes, persuadés qu'en agissant de la sorte ils obéissent aux obligations les plus impérieuses de leur mandat.

« Le conseil municipal s'est préoccupé des cours libres; il ne peut y avoir à leur développement dès aujourd'hui qu'un obstacle, l'absence de locaux; mais il est évident que, dans une Sorbonne reconstruite, tout changera. L'institution des *privat-docenten,* qui existe déjà dans les Facultés de médecine, doit devenir générale. Il n'y a aucune objection sérieuse qui puisse retarder ce progrès nécessaire.

« Quant aux autres formes de cours libres, l'absence de règlement serait l'anarchie, mais ce règlement peut être fait de telle sorte qu'il satisfasse les esprits les plus difficiles et dissipe les appréhensions les plus inquiètes.

« Les longues discussions auxquelles a donné lieu la distribution des divers services de la Sorbonne étaient nécessaires : elles ont eu pour résultat de montrer l'excellence du projet auquel s'était ralliée la majorité du conseil. Quelles que puissent être maintenant les objections de détail, l'intérêt que le conseil porte à l'instruction publique et qu'il vient de témoigner si libéralement à l'égard de l'enseignement supérieur par un vote récent, le sentiment profond qu'il a des intérêts de Paris, rendent certaine la construction de la Sorbonne. Il ne peut être question que de délais plus ou moins longs. Ce sont ces délais que j'aurais à cœur d'abréger, pour ne pas retarder plus longtemps une entreprise appelée à rendre de si grands services, à faire autant d'honneur à la ville qu'à l'État.

« Agréez, Monsieur le préfet, l'assurance de ma considération la plus distinguée.

« *Le président du conseil,*
ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,

« Signé : Jules Ferry. »

Cette lettre est de nature à hâter la solution que nous désirons tous.

La Commission de l'Instruction publique, avant de passer à l'étude détaillée du projet, a pourtant voulu entendre le représentant autorisé du Ministre, M. Dumont, Directeur de l'Enseignement supérieur. Elle lui a demandé des déclarations qui ne pussent laisser subsister aucune équivoque.

Nous sommes heureux de reconnaître que l'accord est complet entre le Ministre et le Conseil municipal. Le règlement dont parle la lettre ministérielle visera trois points principaux :

Il déterminera d'abord les conditions matérielles qui devront être imposées à toute personne qui demandera à ouvrir un cours libre, les jours, les heures, etc.

Il s'occupera ensuite des garanties à exiger des professeurs. On se bornera à demander la production de titres universitaires ou des équivalences, comme la publication d'ouvrages, la présentation par des corps constitués, par un certain nombre de personnes appartenant à ces corps, etc., etc.

L'enseignement donné devra, bien entendu, présenter un caractère d'enseignement supérieur. Il faudra aussi que les cours soient réguliers, c'est-à-dire qu'ils soient fixés à des époques déterminées. Ils seront mensuels, trimestriels ou semestriels.

Le professeur qui satisfera aux conditions très larges exigées par le règlement sera autorisé *de plein droit* à ouvrir son cours. L'arbitraire ministériel est complètement écarté.

Dans ces conditions, la Commission n'hésite pas à vous proposer de concourir à la reconstruction de la Sorbonne.

Nous nous félicitons de voir commencer pour notre enseignement supérieur une ère nouvelle, celle de la liberté, toujours féconde en résultats, et celle de l'émulation universelle dans la recherche du mieux.

V

Restait la question des emplacements.

Le projet du ministre reproduisait les plans de 1879, consacrait, par conséquent, la mutilation de la Faculté des sciences. Nous ne nous sommes pas crus liés par des études qui, au fond, ne satisfaisaient personne.

M. Cernesson a été invité par la Commission d'architecture à préparer un projet qui fût de nature à concilier tous les intérêts en présence : ceux de la science, qui réclame de vastes espaces, et ceux des études, qu'il ne convient guère de scinder et de disperser.

Son projet a été unanimement adopté.

Il consiste à effecter à la nouvelle Sorbonne des terrains et propriétés contigus aux bâtiments existants et aux terrains déjà acquis, de manière à former un emplacement de configuration rectangulaire limité par les rues Victor-Cousin, de la Sorbonne, des Écoles, Saint-Jacques et Cujas, le tout d'une contenance d'environ 20,000 mètres superficiels.

Une première question à examiner était la possibilité de loger à la fois dans cet emplacement l'Académie et les trois Facultés, en y comprenant, bien entendu, les bibliothèques, salles d'étude, amphithéâtres, laboratoires et galeries destinées aux collections scientifiques ou autres.

L'examen du programme qui nous a été fourni ne permet pas le moindre doute à ce sujet.

A. — Indication sommaire des éléments du programme et de l'occupation

§ 1er. — *Services généraux.*

	Mètres superficiels.			
Grande salle de distributions des prix, servant en même temps de grand amphithéâtre pouvant contenir 2,500 à 3,000 personnes; dépendances.	2.200	»		
Conseil académique. Salle des séances et salle de commission. Appartements de réception du recteur.	800	»		
Bibliothèque (l'église serait transformée en bibliothèque).	1.150	»		
Total.	4.150	»	ci	4.150 »

§ 2. — *Académie de Paris.*

Bureaux du recteur et dépendances.. . .	200	»		
Appartements du recteur, du secrétaire de l'Académie et des huissiers.	600	»		
Total.	800	»	ci	800 »
A reporter.				4.950 »

				Mètres superficiels.	
Report.				4.950	»

§ 3. — *Faculté de théologie.*

1 *salle de cours*, 2 cabinets, 1 vestibule, dépendances.	150	»	ci	150	»

§ 4. — *Faculté des lettres.*

Secrétariat.	80	»			
Salle des actes de la Faculté, salles de conférences et salles d'examen..	300	»			
4 amphithéâtres pour 300 auditeurs chaque, 4 petites dites *instituts* avec cabinets pour les professeurs.	1.200	»			
A compter en sus pour l'extension probable des cours et conférences 1/5e environ, soit..	420	»			
TOTAL.	2.000	»	ci	2.000	»

§ 5. — *Faculté des sciences.*

Secrétariat.	80	»			
Salle des actes de la Faculté, salles de conférences et salles d'examen..	500	»			
3 amphithéâtres pour les sciences mathématiques.	600	»			
Amphithéâtre, laboratoires et dépendances pour la chimie.	3.800	»			
Amphithéâtre, laboratoires et dépendances pour la physique..	2.500	»			
Amphithéâtre, laboratoires et dépendances pour la physiologie générale. . . .	1.300	»			
Amphithéâtre, laboratoires et dépendances pour la mécanique et l'astronomie physique.	400	»			
Amphithéâtre, laboratoires et dépendances pour la minéralogie, la géologie et la botanique..	1.800	»			
Amphithéâtre, laboratoires et dépendances pour la zoologie, l'anatomie et la physiologie comparée..	2.000	»			
TOTAL.	12.980	»			
A compter en sus pour l'extension des cours, des conférences et des laboratoires spéciaux, 1/4 environ.	3.020	»			
	16.000	»	ci	16.000	»
Galeries et collections.				8.900	»
TOTAL GÉNÉRAL.				32,000	»

Il faut donc qu'on puisse trouver moyen d'occuper soit à rez-de-chaussée, soit aux divers étages, une superficie d'au moins 32.000 mètres.

Si l'on veut bien se reporter au terrain dont on dispose, d'une contenance de 20,000 mètres superficiels, il faut examiner quelle doit être la portion qui peut être occupée par les bâtiments d'une manière convenable, sans qu'il y ait aucune espèce de gêne.

Comme il n'a pu encore être fait aucun plan, nous sommes obligés de procéder par comparaison, en prenant pour base les édifices de même nature actuellement existants.

A ne considérer que la Sorbonne actuelle, qui peut être offerte en modèle au point de vue de l'art comme au point de vue de l'aménagement des services anciens auxquels elle était destinée à satisfaire, on remarque que la surface bâtie est à la surface totale dans le rapport de 72 à 100; en d'autres termes, la surface bâtie occupe un peu plus des 2/3 de la surface totale de l'emplacement.

Cette proportion est excellente. Les auteurs qui ont traité de la composition des édifices admettent, en effet, que pour les édifices d'utilité publique, le rapport de la surface bâtie à la surface totale doit varier entre les 2/3 et les 3/4. En deçà des 2/3, il y a de la place perdue; au delà des 3/4, il y a obstruction.

Si nous admettons le rapport de 70/100, on doit compter 14,000 mètres de surface bâtie ou à bâtir. A rez-de-chaussée, on aurait donc 14,000 mètres de surface couverte et 6,000 mètres environ de cours.

Dans les 14,000 mètres superficiels de bâtiments, il y a une partie qui ne doit point être considérée comme devant procurer des emplacements aux étages supérieurs; c'est la partie occupée par le grand amphithéâtre et par l'église, dont les superficies forment un total de 4,000 mètres avec les dépendances nécessaires; par conséquent, il faut compter 10,000 mètres superficiels à deux étages en sus du rez-de-chaussée, soit 20,000 mètres à ajouter aux 14,000 mètres à rez-de-chaussée, ce qui produit un total de 34,0000 mètres, surface qui répond d'une manière satisfaisante aux évaluations indiquées précédemment au programme.

Nous devons ajouter qu'il est encore possible de trouver dans les sous-sols des locaux ayant une superficie d'au moins 5,000 à 6,000 mètres, qu'on peut aménager convenablement pour servir à des dépendances de toute nature.

B. — Évaluation des dépenses

Aucun plan n'ayant été arrêté, il n'a pu être produit de devis indiquant d'une manière exacte la dépense à faire; mais en nous reportant, soit aux projets antérieurement faits sur le périmètre restreint proposé, soit à des moyennes de dépenses réalisées pour des édifices de même nature, on peut faire cette évaluation avec une exactitude presque aussi grande que si l'on possédait des plans et devis à l'appui. Voici d'ailleurs des calculs qui permettent de l'établir :

§ 1er. — *Expropriations à faire.*

Propriétés à exproprier, rue Saint-Jacques, place et rue Gerson, rue Restaut, rue des Cordiers et rue Victor-Cousin, 3,911 m. 95 c., à 1,100 fr. le mètre superficiel.	4,303,145	»
Propriétés à exproprier rues Saint-Jacques, des Cordiers, Cujas et Victor-Cousin, 1,902 m. 25 c. à 1,100 fr. le mètre superficiel.	2,092,475	»
Imprévus.	604,380	»
TOTAL.	7,000,000	»

§ 2. — *Constructions.*

Nous avons dit précédemment qu'il fallait compter sur une surface de 14,000 mètres de constructions bâties ou à bâtir, ci.	14,000	»
La surface actuellement bâtie est d'environ.	5,000	»
Reste à bâtir.	9,000	»
A 1,100 fr. le mètre superficiel, produit.	9,900,000	»
Mais il faut ajouter à cette somme les dépenses de restauration des anciens bâtiments :		
1° Transformation de l'église en bibliothèque. . . .	400,000	»
2° Restauration des vieux bâtiments.	800,000	»
3° Raccords avec les bâtiments existants, travaux accessoires, eau, gaz, égouts, pavage, dallage.	300,000	»
TOTAL des constructions. . .	11,400,000	»

§ 3. — *Viabilité et assainissement.*

Les travaux de viabilité et d'assainissement autour de la Sorbonne peuvent être évalués à la somme de..	200,000	»

§ 4. — *Résumé des dépenses à faire.*

En résumé les dépenses à faire peuvent être arrêtées ainsi qu'il suit :

§ 1. Expropriations.	7,000,000	»
§ 2. Constructions.	11,400,000	»
§ 3. Viabilité.	200,000	»
TOTAL de la dépense à faire. .	18,600,000	»

C. — DÉCOMPTE GÉNÉRAL DE L'OPÉRATION

D'après les conventions précédentes, les dépenses à faire étaient partagées par moitié entre l'État et la Ville de Paris; il est donc nécessaire d'établir le décompte général des dépenses afin de connaître la part

contributive de l'une et de l'autre des parties contractantes dans l'opération.

1° Dépense à faire pour expropriations et constructions			18,600,000	»
2° Dépenses faites antérieurement :				
En 1856, pour l'expropriation du terrain, rue des Écoles	1,714,145	»		
Acquisitions ultérieures : propriétés rue St-Jacques, 112, 114, 116 et 122.	1,478,040	»		
TOTAL	3,192,185	» ci	3,192,185	»
3° Terrains appartenant à la Ville de Paris :				
Rue et place Gerson, 1,209 m. 50 à 250 fr. le mètre superficiel	302,335	»		
Rue des Cordiers, 504 m. à 200 francs	100,800	»		
TOTAL	403,175	» ci	403,175	»
TOTAL			3,595,360	»
Soit en nombre rond, 3,600,000 francs, ci			3,600,000	»
Dépense totale			22,200,000	»

dont la moitié est de 11,100.000 francs.

Établissement du compte particulier de la Ville de Paris.

La part contributive de la Ville est de	11,100,000	»
Elle fait un apport en terrains de	3,600,000	»
Reste à payer en argent	7,500,000	»

D. — OPÉRATIONS DE VOIRIE

La 3e commission a été appelée à examiner le projet au point de vue du service de la voirie. Elle a constaté qu'il offre l'avantage de procurer immédiatement l'élargissement de la rue Saint-Jacques, entre la rue Cujas et le boulevard Saint-Germain. En conséquence, la commission de voirie a chargé M. Engelhard de vous proposer d'émettre un avis favorable au projet.

E. — Question spéciale a l'église de la Sorbonne

Nous avons vu plus haut que le projet comportait la transformation de l'église en bibliothèque. Il se peut que l'opération présente quelques difficultés, car il faudra trouver les moyens d'éclairer davantage la salle et par conséquent ouvrir des baies supplémentaires, mais on ne saurait percer de trop nombreuses ouvertures dans l'édifice sans nuire à son aspect architectural. D'autre part, on peut évaluer que la somme de 400,000 francs prévue pour l'appropriation de la bibliothèque, pourra être plus convenablement employée à l'installation de cette bibliothèque dans des locaux nouveaux, d'autant mieux que d'après les prévisions du programme il y a un excédent de 2,000 mètres superficiels. (Voir plus haut.)

La question doit donc être réservée pour plus ample examen.

F. — Indication des ressources nécessaires pour faire face à l'opération

La somme de 18,600,000 de francs nécessaire à la réalisation complète de l'opération peut être répartie sur plusieurs exercices. En effet, on peut compter qu'il faudra au moins six ans pour édifier les constructions.

En 1881, il n'y a pas lieu de compter aucune dépense à faire, le reste de l'année devant être employé aux formalités préliminaires de l'expropriation.

En 1882, il y aura à solder l'expropriation et quelques dépenses de construction, soit environ 7 millions ; le reste des dépenses serait réparti en cinq ou six annuités.

De cette façon, les paiements à faire par la ville de Paris seraient échelonnés ainsi qu'il suit :

1° En 1882.	3,250,000 (1)			
2° De 1883 à 1888, cinq annuités de 700,000 francs chacune.	3,500,000			
3° Un solde en 1889 pour faire face au paiement du 1/10 de garantie. . .	750,000	»		
Total.	7,500,000	»	7,500,000	»
L'État pourrait affecter d'une manière analogue :				
1° En 1882, une somme de. . . .	4,100,000	»		
2° De 1883 à 1888, cinq annuités de 1,400,000 francs chacune, soit . .	7,000,000	»		
Total.	11,100,080	»	11,100,000	»
Total des ressources égal à la dépense à faire. .			18,600,000	»

(1) Cette somme est actuellement disponible par suite de l'affectation spéciale faite au Budget de 1881, savoir :

Chap. 38, § 38, art. 8.	2,109,820	»
Chap. 45, § 1er, art. 8. Prélèvement sur les fonds de l'emprunt de 1875.	1,140,180	»
Total.	3,250,000	»

(Voir Budget supplémentaire 1881, p. 123.)

G. — Mise au concours du projet de reconstruction et d'agrandissement de la Sorbonne

La 5e commission, après avoir adopté le projet exposé précédemment, a passé à l'étude de la question de l'exécution.

Un des rapporteurs, M. Cernesson, a rappelé qu'en 1880 la mise au concours avait été rejetée par le précédent conseil et que, quant à lui, qui avait personnellement soutenu la thèse de la mise au concours, il croyait devoir s'abstenir de faire aucune proposition à ce sujet par la crainte de paraître manquer de déférence à la majorité de ses collègues.

Plusieurs des membres de la commission ont alors déclaré spontanément qu'ils n'étaient point tenus à la même réserve et qu'il y avait lieu de discuter la question.

M. Jobbé-Duval fit remarquer avec beaucoup d'à-propos que le programme étant complètement différent, il n'y avait aucune raison d'adopter la même ligne de conduite que nos prédécesseurs.

En effet, a-t-il dit, le projet précédent consistait à établir principalement des laboratoires, c'est-à-dire des constructions de la plus grande simplicité. Aujourd'hui, il y a un ensemble à faire, un monument très complet à édifier sur un périmètre considérable, et on peut dire que jamais un artiste ne trouvera une occasion pareille de montrer son talent. Le concours s'impose donc tout naturellement.

Ces raisons ont paru concluantes et la commission a en conséquence décidé que le projet de délibération contiendrait une clause relative à la mise au concours, comme cela avait été décidé une première fois en 1877.

Restait la question de savoir si le nouveau projet serait agréé par le ministre de l'instruction publique.

Ici encore l'entente la plus complète existe. M. le ministre accepte l'économie générale de notre projet, tant au point de vue architectural qu'au point de vue financier. Il adopte les bases de la convention, sous la réserve, bien entendu, de leur ratification par les Chambres.

Par les motifs exposés ci-dessus, nous vous demandons, en conséquence, d'adopter le projet de délibération ci-annexé.

Paris, le 2 juin 1881.

Les Rapporteurs :

Pour la 3e commission (*Voirie de Paris*)	Pour la 4e commission (*Instruction publique*)	Pour la 5e commission (*Architecture et Beaux-Arts*)
M. Engelhard.	S. de Heredia.	L. Cernesson.

PROJET DE DÉLIBÉRATION

Le Conseil,

Vu le mémoire en date du 24 février 1881, par lequel M. le Préfet de la Seine demande au Conseil de reprendre l'examen des conventions à passer avec l'État au sujet de la reconstruction et de l'agrandissement

de la Sorbonne, et de procéder à l'étude des questions qui découlent dudit projet de reconstruction;

Vu la lettre de M. le Ministre de l'Instruction publique, en date du 1er mars 1881, par laquelle il s'engage à créer à la Sorbonne des chaires de privat-docenten et des cours libres d'enseignement supérieur, régis par un simple règlement académique égal pour tous les intéressés;

Vu les déclarations de M. le Directeur de l'Enseignement supérieur consignées au procès-verbal de la séance du 8 avril 1881, de la 4e Commission;

Vu la délibération du Conseil en date du 5 avril 1877 et la convention y annexée;

Sur le rapport présenté au nom des 3e, 4e et 5e Commissions;

Délibère :

Article premier. — M. le Préfet de la Seine est autorisé à traiter avec l'État, au nom de la Ville de Paris, pour la reconstruction et l'agrandissement de la Sorbonne aux conditions suivantes :

1° L'Académie de Paris, les Facultés de Théologie, des Lettres et des Sciences auront leur siège à la Sorbonne;

2° La nouvelle Sorbonne sera limitée par les rues de la Sorbonne, des Écoles, Saint-Jacques, Cujas et Victor-Cousin, suivant les alignements indiqués par un liséré bleu au plan ci-annexé;

3° Le décompte général des dépenses déjà faites ou à faire ultérieurement est fixé à 22,200,000 de francs, et la dépense est partagée par moitié entre la Ville et l'État;

4° Pour sa part contributive, fixée à la moitié de cette dépense, soit 11,100,000 fr., la Ville de Paris fait un apport en terrains d'une valeur de 3,600,000 fr. et un apport en argent du complément, soit 7,500,000 fr.;

5° La Ville de Paris étant chargée de l'opération, l'État fournira sa part contributive en versant à la Caisse municipale 4,100,000 fr. en 1882 et le reste en 5 annuités de 1,400,000 fr. chacune de 1883 à 1888;

6° La Ville de Paris soldera sa part en argent au moyen d'une somme de 3,250,000 fr. inscrite à son budget pour la Sorbonne, laquelle somme est actuellement disponible, et au moyen de 5 annuités de 700,000 fr. chacune, de 1883 à 1888, avec un solde de 750,000 fr. en 1889;

7° Les dépenses complémentaires auxquelles il y aurait lieu de pourvoir seront partagées par moitié entre l'État et la Ville de Paris.

Art. 2. — Le projet de reconstruction et d'agrandissement de la Sorbonne sera mis au concours d'après les clauses et conditions établies par un jury où seront représentés le Ministère de l'Instruction publique, le Conseil municipal, la Préfecture de la Seine et les professeurs des Facultés.

Ce jury sera également chargé de faire le classement des projets qui lui seront soumis.

Le programme du concours sera arrêté par le Conseil municipal de concert avec les délégués du Ministre de l'Instruction publique (1).

(1) Ce projet, qui vient d'être approuvé par le Conseil municipal de Paris, sera prochainement soumis à l'examen des deux Chambres.

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ACTES DE LA SOCIÉTÉ

RAPPORT

PRÉSENTÉ AU NOM DE LA SECTION DE DROIT DU GROUPE PARISIEN SUR L'ORGANISATION DU DOCTORAT EN DROIT

Des motifs d'ordre divers avaient engagé la section à aborder l'examen des réformes qu'il pourrait être utile d'introduire dans l'organisation du doctorat en droit : le principal est la très grande diversité qui règne aujourd'hui en cette matière. Les règlements existants imposent l'uniformité à toutes les Facultés sur les trois points suivants : la durée officielle des études après l'obtention du grade de licencié, durée fixée à un an et constatée par la prise de quatre inscriptions ; — le nombre des épreuves, deux examens et une thèse ; — enfin, la composition de la thèse qui doit contenir deux dissertations distinctes, l'une de droit romain, l'autre de droit français, et en outre un certain nombre de positions sur des matières déterminées. Mais la variété la plus accusée s'est produite, sous l'influence de circonstances complexes, soit dans la détermination des matières des deux examens, soit, d'une manière correspondante, dans les moyens d'instruction mis à la disposition des aspirants au grade de docteur.

Au début (décret du 4e complémentaire an XIII, art. 46), le premier examen devait porter sur le droit romain, le deuxième sur toutes les matières enseignées dans les Facultés. Dans ce système, les examens de doctorat étaient la révision approfondie des études de licence. Cette organisation a été modifiée à Paris par la création successive d'enseignements qui n'étaient pas compris dans les cadres primitifs, et auxquels on a voulu intéresser les élèves en leur donnant pour sanction une interrogation aux examens de doctorat : c'est ainsi que le droit des gens figure aujourd'hui dans le premier examen ; c'est ainsi qu'ont pris place dans le second l'histoire du droit, le droit coutumier, le droit industriel, la science financière et le droit constitutionnel, à côté du droit civil, seule matière du programme de licence qui ait été maintenue dans cette épreuve. Toutefois, comme on ne pouvait songer à demander aux candidats de justifier de leurs connaissances sur toutes ces matières, si nombreuses et si diverses, on a admis qu'en dehors du code civil, l'examen porterait seulement sur deux des enseignements qui viennent d'être indiqués ; le choix fut laissé aux candidats, sous cette réserve que leur option doit s'appliquer au moins à l'une des deux matières suivantes : histoire du droit, — droit féodal et coutumier.

En province, quelques Facultés sont restées dans les limites du décret organique ; d'autres, en plus grand nombre, ont pu, surtout depuis ces dernières années, grâce aux libéralités des villes et des départements, introduire chez elles une partie des enseignements spéciaux au doctorat dont la Faculté de Paris était dotée, et constituer ainsi un système d'examens analogue, mais non pas identique.

La diversité qui vient d'être signalée dans les programmes d'examens implique déjà une diversité semblable dans l'organisation des cours institués en vue des études de doctorat; mais cette diversité s'est encore manifestée à un autre point de vue : dans l'organisation officielle, les matières communes aux examens de doctorat et à ceux de licence ne font pas l'objet de cours spéciaux pour les élèves de doctorat; mais dans quelques Facultés il a été créé par exemple des cours de code civil approfondi, à l'usage des aspirants au doctorat.

Il semble donc que, sous l'influence des faits et par le mouvement naturel des idées, des efforts en quelque sorte spontanés se soient produits, tendant à modifier et à renouveler l'organisation du doctorat. La section a pensé que le moment était favorable pour chercher à coordonner les indications fournies par l'expérience et à proposer les améliorations qui pourraient être apportées à la réglementation d'une matière qui intéresse à un haut degré l'avenir des études juridiques.

Une question préjudicielle s'est posée dès l'abord, celle de l'établissement d'un doctorat ès sciences politiques et administratives parallèle au doctorat en droit. La section a repoussé cette division du doctorat pour des motifs qui ont été exposés, et a conclu cependant à l'extension par un autre procédé de l'enseignement du droit public et des sciences économiques donné par les Facultés de droit (1). Partant de ce point de vue que l'unité du doctorat serait maintenue, la section a successivement porté son attention sur les points suivants : matières des examens de doctorat; nombre et composition des épreuves; organisation de l'enseignement en vue du doctorat. Nous rappellerons ici brièvement les motifs qui ont guidé la section dans chacune des résolutions qu'elle a adoptées.

I. — Matières des examens de doctorat

La section a pensé qu'il y avait lieu de s'inspirer ici, en l'étendant et en le perfectionnant, du système actuellement en vigueur à Paris, et qui laisse aux candidats une certaine liberté dans la désignation de quelques-unes des matières sur lesquelles ils devront justifier de leurs connaissances. En effet, si l'on doit s'efforcer de mettre fin à la variété pleine d'inconvénients qui règne dans la collation du grade de docteur, si l'on est en droit d'exiger de tous les candidats un fonds de connaissances communes, il importe de laisser à l'étudiant, dans le choix de ses études, une liberté favorable au développement des qualités individuelles, une faculté d'option qui se concilie avec ses vues d'avenir : aussi la section a-t-elle tout d'abord décidé qu'il y aurait des matières obligatoires, d'autres facultatives, en ce sens que le candidat devra indiquer un nombre

(1) Voir, dans la *Revue* du 15 avril 1881, le rapport de M. Bufnoir sur l'institution d'une licence ès sciences politiques et administratives.

donné de matières comprises dans une liste dressée à cet effet et sur lesquelles il sera interrogé.

Cette solution permet également de ne pas établir une uniformité absolue dans l'enseignement de toutes les Facultés et de tenir compte des ressources et des besoins locaux.

Matières obligatoires. — En ne rangeant dans cette catégorie que le droit romain et le droit civil français, la section a implicitement repoussé le système qui consistait à exiger des candidats au doctorat, outre le diplôme de licencié en droit, celui de licencié ès sciences politiques et administratives, système dont l'adoption eût supposé l'introduction de quatre autres matières obligatoires, et qui aurait eu l'inconvénient de prolonger d'un an les études de droit.

Par une première résolution, la section avait mis l'histoire du droit français et le droit coutumier au nombre des matières facultatives, en réservant la question de savoir si le candidat ne serait pas astreint à choisir l'une au moins de ces deux matières; un second vote a rendu obligatoire pour le deuxième examen de doctorat (droit civil français) le cours de droit coutumier, sous le titre de droit français étudié dans ses origines féodales, coutumières et *canoniques*. L'histoire du droit faisant déjà partie des programmes de baccalauréat, il suffisait de la rendre facultative pour le doctorat; il y avait, au contraire, intérêt à développer et à fortifier la connaissance des origines de notre droit, qui n'intervient que d'une manière accessoire dans l'enseignement de la licence.

Matières facultatives. — Ont été admis dans cette catégorie :

1° L'histoire externe du droit français, celle du droit romain rentrant dans le programme du cours de droit romain;

2° Le droit constitutionnel;

3° Le droit des gens;

4° Le droit administratif;

5° Le droit commercial;

6° Le droit criminel,

avec l'obligation pour le candidat de se faire interroger à son choix soit sur le droit constitutionnel soit sur le droit des gens: ces cours ont, en effet, ce caractère commun qu'ils rentrent dans le droit public, et il a paru qu'on ne devait pas être admis au grade de docteur sans avoir étudié dans une de ses grandes branches le droit public, qui ne figure pas dans les programmes de la licence et dont les principes ne se dégagent que difficilement du droit civil pour les esprits ordinaires.

La licence ès sciences politiques n'étant pas exigée des docteurs, quelques membres de la section ont demandé que les candidats fussent admis à choisir comme matières facultatives toutes les matières du programme de cette licence; mais la majorité a craint qu'il ne s'opérât une confusion des deux grades et que les matières à option ne se multipliassent d'une façon telle, que le doctorat perdît encore une fois son caractère d'unité. Aussi les cours de législation financière et d'économie politique ont-ils été écartés des programmes de doctorat. Il en a été de même de la procédure civile et du droit international privé, ce dernier parce qu'il ne constitue pas une science à part, mais seulement une branche du droit civil, enseignée dans tous les cours bien conçus.

II. — Nombre et composition des épreuves

Examens. — Actuellement, il y a deux examens de doctorat : le premier porte sur le droit romain, les *Pandectes* et le droit des gens, et peut être subi après la deuxième inscription ; le second porte sur le Code civil et les matières facultatives, et peut être subi après la troisième inscription ; à chaque épreuve il y a cinq examinateurs.

La principale considération qui ait guidé la section est que les épreuves de doctorat ont pour but non seulement d'étendre les connaissances des candidats, mais encore et surtout de les approfondir : aussi a-t-on augmenté le nombre des examens, de façon à permettre une étude plus sérieuse des matières comprises dans chacun d'eux, et a-t-on limité à trois le nombre des interrogations sur matières spéciales facultatives. Le programme des examens a été fixé de la manière suivante :

Premier examen : Droit romain et *Pandectes* ;

Deuxième examen : Droit civil français dans son état actuel et dans ses origines ;

Troisième examen : Trois matières spéciales au choix du candidat, l'une d'elles devant être soit le droit constitutionnel, soit le droit des gens.

Restait à déterminer l'époque où les examens pourraient être passés : on ne voulait pas imposer un an d'études pour la préparation de chaque examen de doctorat, et cependant il fallait éviter qu'en subissant les épreuves à des époques incertaines, dans le courant de l'année scolaire, les candidats n'eussent que des connaissances incomplètes, insuffisantes. Plusieurs propositions ont été formulées pour obvier à ces divers inconvénients : l'une tendait à interdire tout examen pendant la quatrième année, puis à laisser les candidats libres de fixer la date des épreuves qu'ils veulent subir, comme cela se pratique en Allemagne ; l'autre consistait à exiger huit inscriptions, deux années d'études étant déjà nécessaires en fait. Mais la section a craint que, dans le premier système, le premier examen ne fût seul sérieusement préparé, et qu'en adoptant le second, la prolongation apparente de la préparation ne décourageât certains candidats. Elle a décidé qu'il suffirait de prendre quatre inscriptions, mais que le premier examen ne pourrait être passé qu'après la troisième.

On s'est ensuite demandé s'il convenait d'imposer aux licenciés ès sciences politiques candidats au doctorat une année d'études supplémentaires, ou si au contraire on leur permettrait de prendre cumulativement les inscriptions à la nouvelle licence et au doctorat. La question a été implicitement résolue dans ce dernier sens par un vote qui a autorisé les candidats à subir le troisième examen de doctorat (matières facultatives) avant le second (droit civil) : sans doute on risque par là de voir les licenciés ne choisir comme matières facultatives de doctorat que les matières obligatoires de la licence administrative et politique ; peut-être même quelques-uns d'entre eux, après avoir obtenu un premier diplôme, hésiteront-ils à poursuivre leurs travaux jusqu'au doctorat ; mais exiger d'eux des inscriptions spéciales et supplémentaires, ce serait les effrayer et les détourner certainement de chercher à conquérir le grade supérieur.

On pouvait aller plus loin et décider que la licence ès sciences politi-

ques, plus vaste que le troisième examen de doctorat, dispenserait de cet examen. Mais ne serait-ce pas vouer ce dernier à être déserté ? et sacrifier par conséquent le droit criminel, le droit commercial, l'histoire du droit? Les candidats ne préféreront-ils pas toujours négliger ces matières pour avoir deux diplômes, conférant deux ordres de prérogatives distincts, surtout si tous deux doivent être exigés pour l'agrégation ? D'autre part la superposition des diplômes avait paru irréalisable, comme prolongeant les études d'une manière excessive. Comment donc concilier, greffer l'un sur l'autre le doctorat et la licence politique? La complexité du problème, jointe à l'inutilité d'y apporter une prompte solution puisque la nouvelle licence n'est pas encore créée, a décidé la section à ajourner le débat sur ce point.

A chaque épreuve quatre examinateurs interrogeront pendant un quart d'heure chacun; l'admission ne pourra être prononcée que si le candidat obtient au moins deux boules blanches; l'ajournement sera de droit avec une noire et demie : tels sont les autres vœux émis par la section sur l'organisation des examens. Sans doute une noire devrait entraîner l'exclusion, mais on a voulu éviter de livrer à un seul examinateur le sort du candidat. La même considération a fait rejeter une proposition tendant à instituer une composition écrite élémentaire sur le droit civil; il a semblé d'ailleurs que cette composition ne répondait pas à un ordre de capacités spéciales que l'on puisse exiger des étudiants en droit.

Thèse. — Aujourd'hui, la thèse comprend deux compositions distinctes et est soutenue devant un jury composé de cinq examinateurs.

Quelques membres ont demandé que l'on supprimât l'obligation de la thèse de droit romain pour éviter que l'une des deux dissertations soit sacrifiée, comme cela arrive parfois quand elles n'ont pas le même objet, et pour encourager les recherches originales, les travaux scientifiques, au lieu de les limiter. La section a cependant maintenu la thèse dans sa forme actuelle, afin de ne pas abaisser le niveau des études de droit romain, et parce qu'il lui a paru que la thèse est avant tout destinée à prouver la solidité des connaissances des candidats.

Toutefois et sous bénéfice de cette réserve, la section a décidé que le sujet de la thèse pourrait être pris dans toutes les matières enseignées dans les Facultés de droit; les sujets historiques eux-mêmes seraient admis, quoique l'argumentation y soit plus difficile que dans les exégèses de textes; l'autorisation préalable du doyen de la Faculté sera une garantie contre les tendances qui pourraient se produire à se trop écarter des sujets juridiques.

Quant à la soutenance, sa durée a été fixée à une heure et demie, dont une demi-heure sera réservée au président, vingt minutes à chacun des trois assesseurs. Pour donner plus de solennité à cette épreuve, il avait été un instant question d'élever à cinq le nombre des examinateurs; mais la section a pensé qu'avec les dispositions actuelles des candidats qui prennent pour leur thèse des sujets très spéciaux et la difficulté de réunir assez de spécialistes pour argumenter, mieux valait restreindre ce nombre ; d'ailleurs, disposant de plus de temps dans leurs interrogations, quatre examinateurs pénètrent mieux le caractère et les aptitudes du candidat.

III. — Organisation de l'enseignement en vue du doctorat

La section n'a pas jugé utile de demander la création de cours spéciaux sur les matières dont l'ensemble est déjà enseigné en vue du baccalauréat ou de la licence : la préparation au doctorat implique en effet des études personnelles pour lesquelles les cours donnent seulement une direction générale; à ce point de vue les enseignements déjà existants suffisent aux candidats au doctorat. Mais le sentiment de la section est que lorsqu'il existe deux cours parallèles sur une même matière, le Code civil par exemple, l'un des professeurs puisse être autorisé à limiter son enseignement à quelque question de l'importance de celle des obligations qui renferme tous les principes de la science juridique. Des cours de droit civil ou de droit romain approfondi auraient l'inconvénient d'affaiblir l'examen, en ce sens que les candidats, n'étant interrogés que sur le sujet restreint traité par le professeur dans le courant de l'année, négligeraient toutes les autres questions.

Deux matières ont néanmoins semblé devoir de toute nécessité faire l'objet d'enseignements spéciaux : les *Pandectes* qui ne rentrent dans le programme d'aucun des grades inférieurs; l'histoire du droit qui n'est professée qu'en première année, pour un auditoire encore mal préparé à ce genre d'études.

Quant aux matières telles que le droit commercial et le droit criminel, dont une partie seulement est enseignée pour la licence, la solution eût été la même si la section n'eût pris en considération les difficultés pratiques de personnel et de crédits qui s'opposeraient à la prompte organisation de cours complémentaires dans toutes les Facultés de France. Aussi s'est-elle bornée à exprimer le vœu « qu'en ce qui concerne les cours faits en vue de la licence, les candidats au doctorat soient interrogés sur l'ensemble de l'enseignement et sur les cours et conférences complémentaires qui auront pu être régulièrement organisés dans la Faculté où sera subi l'examen ».

En résumé, la section de droit du groupe parisien s'est moins proposé d'apporter à l'organisation du doctorat de grandes innovations, que de codifier et de généraliser un système qui s'est établi de lui-même; elle a voulu poser des règles qui pussent introduire quelque unité dans la collation du grade, tout en respectant les préférences personnelles des candidats, et la liberté d'action des Facultés dans leur organisation intérieure.

Le Secrétaire,

ANDRÉ LEBON.

Vu et approuvé :

Le Président de la section de droit du groupe parisien,

C. BUFNOIR.

Professeur à la Faculté de droit.

Paris, 1er juillet 1881.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

L'INAUGURATION DES NOUVEAUX BATIMENTS DE L'ÉCOLE ALSACIENNE

Dans notre article du 15 janvier, sur les réformes de l'enseignement secondaire, nous avons cité le nom des deux écoles libres, l'École Monge et l'École Alsacienne, qui, par une initiative hardie, avaient montré la possibilité des réformes réclamées par l'opinion publique, et que l'Université a eu le patriotisme d'adopter en sacrifiant quelques-unes de ses plus chères traditions.

L'une de ces écoles, l'École Alsacienne, vient d'inaugurer les nouveaux bâtiments qu'un architecte habile, M. Auburtin, membre du Conseil d'administration, a construit pour elle, entre la rue d'Assas et la rue Notre-Dame-des-Champs. Elle ne voulait célébrer à cette occasion qu'une fête de famille, conforme à ses habitudes discrètes et modestes. La gravité des questions pédagogiques soulevées par la création de l'École, l'importance des résultats obtenus et de l'exemple donné, l'ont entraînée un peu plus loin. Sans perdre le caractère d'une réunion intime et sympathique, où tous les assistants, élèves, parents, professeurs, patrons et amis, se rencontraient dans le sentiment commun d'une bonne œuvre accomplie, la fête est devenue un éclatant témoignage du succès toujours croissant de l'École, et des services rendus par elle à la cause de l'enseignement.

L'Université avait donné une preuve bien précieuse des bons sentiments qu'elle entretient avec une maison qui lui est toujours restée attachée par les liens les plus étroits, en se faisant représenter par quelques-uns de ses membres les plus élevés, M. Dumont, directeur de l'enseignement supérieur, M. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, M. Fustel de Coulanges, directeur de l'École normale. L'amiral Mouchez, directeur de l'Observatoire, plusieurs inspecteurs, un grand nombre des professeurs les plus distingués de l'enseignement supérieur et secondaire, assistaient également à cette solennité; la ville de Paris était représentée par plusieurs membres de la municipalité, et par le président même du Conseil municipal, M. Engelhard; la presse, par plusieurs journalistes venus là en amis et en parents d'élèves, la politique enfin par plusieurs députés, et avant tout par le savant, par l'éminent orateur qui avait accepté de présider la séance. Le discours de M. Paul Bert a été un véritable évènement pédagogique; avec une rare finesse, une grande élévation, une émotion profonde et communicative, il a touché à toutes les questions les plus hautes d'enseignement et d'éducation.

Ce discours peut donc suffire, avec un remarquable exposé du directeur, M. Rieder, pour donner une idée du but qu'a poursuivi l'École Alsacienne, et dont elle peut redire avec un certain orgueil, qu'elle l'a atteint en partie.

Il y aurait une étude plus complète à faire sur l'ensemble des idées qui ont présidé à la fondation de cette École, sur l'application de ces idées, leur développement successif, les modifications qu'y ont apportées l'expérience et la pratique journalière. Les rapports détaillés adressés par le directeur, pendant six années consécutives, au Comité d'études et au Conseil d'administration, fourniraient sur ce sujet la matière d'un travail aussi instructif qu'intéressant. Nous nous plairions à montrer à travers quelles évolutions M. Rieder est arrivé au résultat actuel de ses efforts, depuis le moment où il puisait le germe de ses idées de réforme dans l'étude approfondie des écrits du vieil évêque morave Comenius, et nous résumait les travaux de ce grand pédagogue trop peu connu en France, dans un discours prononcé en 1867 à la distribution des prix du Lycée de Strasbourg.

Pour le moment nous nous contentons de communiquer à nos lecteurs le discours de M. Paul Bert (1) et le rapport de M. Rieder.

E. D. B.

RAPPORT DE M. RIEDER

Monsieur le Président,
Mesdames et Messieurs,

En venant vous lire un court exposé que le Conseil d'administration de l'École Alsacienne m'a demandé de vous présenter aujourd'hui, je vous prie de m'excuser si je retarde ainsi le plaisir que vous vous êtes promis d'entendre le savant illustre, l'éminent orateur, qui a bien voulu consentir à présider cette séance.

M. Paul Bert vous parlera sans doute des idées générales qui ont inspiré la fondation de l'École Alsacienne, du mouvement irrésistible des esprits qui, après avoir produit des tentatives d'initiative privée comme la nôtre, a fini par entraîner le corps entier de l'Université, sous la direction d'un conseil supérieur, renouvelé et acquis au progrès, et d'un ministre énergique, décidé à faire réussir la grande œuvre de réforme qu'il a entreprise.

Pour moi, j'ai un double devoir à remplir comme directeur de cette École, dont vous nous faites l'honneur de célébrer aujourd'hui avec nous l'entrée dans ces nouveaux bâtiments, c'est-à-dire la fondation définitive.

Je dois vous rappeler en peu de mots comment elle est née, comment elle s'est développée, comment elle a accompli la tâche modeste qu'elle s'était imposée.

Je dois surtout, en ce moment où nous affirmons notre existence devant une assemblée nombreuse et sympathique, remercier tous ceux qui nous ont prêté leur concours.

L'École Alsacienne, je tiens à le proclamer bien haut dans cette circonstance solennelle, est une entreprise essentiellement désintéressée. Les savants éminents, les grands industriels, tous les hommes de progrès qui l'ont créée n'ont jamais songé qu'au bien public. Les Alsaciens ou

(1) Voir plus haut, page 13.

Lorrains, en particulier, qui comptent en grand nombre parmi nos fondateurs, avaient trop souffert de nos désastres, résultat de l'abaissement des caractères et des intelligences, pour ne pas être prêts à tous les sacrifices que pouvait exiger le relèvement de la patrie par l'instruction et l'éducation.

Aussi devons-nous la plus vive, la plus profonde reconnaissance à nos actionnaires d'abord, qui, à plusieurs reprises, ont répondu à notre appel, et n'ont recueilli jusqu'ici d'autre avantage que la satisfaction d'avoir créé une œuvre utile et généreuse.

Un si bon exemple a gagné les porteurs des obligations que nous avons été amenés à émettre pour construire les bâtiments que vous avez sous les yeux. Presque tous sont venus à nous, en amis dévoués, pour soutenir nos efforts bien plus que pour profiter des avantages que nous leur offrions.

Plusieurs même, chose assez rare en affaires financières, ont paru oublier que l'École leur devait les intérêts de leurs obligations et se sont montrés surpris quand on les a forcés de les accepter.

Nous sommes prêts, d'ailleurs, à profiter de si bonnes dispositions pour l'amélioration et le développement de notre enseignement, pour notre bibliothèque, pour nos collections, et, avant tout, pour la fondation de bourses que nous puissions ajouter à celles que le ministre de l'Instruction publique a déjà eu la générosité de nous accorder.

En ce moment même où je parle de sacrifices faits en faveur de l'École Alsacienne, j'apprends qu'un de nos plus chers compatriotes, un de nos plus importants éditeurs, M. Fischbacher, nous promet pour notre bibliothèque le don précieux d'un exemplaire de chacun des ouvrages publiés par sa maison. Je le prie de recevoir ici nos plus chaleureux remerciements.

Mais ce ne sont pas seulement des ressources financières qui ont été mises à notre disposition par nos amis.

Parmi les savants éminents qui me font l'honneur de m'écouter, plusieurs nous ont prodigué leurs conseils, leurs directions et ce qu'ils ont de plus précieux, leur temps. Au nom de l'École Alsacienne qui leur a dû de marcher en tête de toutes les réformes, je ne puis leur exprimer avec assez de chaleur toute notre gratitude.

Les parents de nos élèves doivent être comptés, eux aussi, au nombre de nos meilleurs soutiens, et je suis heureux d'avoir aujourd'hui l'occasion de leur adresser mes remerciements.

Ils nous ont donné leur confiance, ils ont compris que l'éducation est un devoir qui se partage entre la famille et l'École, mais dont la plus grande part revient à la famille. Ils nous appuient de leur autorité auprès de leurs enfants et de leur influence dans le monde.

Ce sont eux qui ont exercé en notre faveur la propagande la plus active; c'est à eux que nous devons le progrès constant et sûr qui a fait de l'École Alsacienne ce qu'elle est aujourd'hui.

Je ne parle pas de nos professeurs ; ils ne me permettraient pas de leur adresser ici des éloges et des remerciements publics, tant le zèle et le dévouement leur semblent naturels. Ils se regardent tous comme associés actifs dans une œuvre commune et libre, et, de ce mouvement spontané qu'aucune autorité ne saurait provoquer, de la conscience qu'a chacun de son indépendance et de sa responsabilité, est née, entre eux

et nous, cette solidarité affectueuse qui a toujours caractérisé notre personnel enseignant, et a été, dès le début, une des causes les plus puissantes de notre succès.

Je serais ingrat si je n'adressais encore quelques mots d'amitié à nos élèves, que je voudrais de plus en plus considérer aussi comme nos associés pour le bien et pour le progrès.

Je leur dois d'autant plus ce témoignage public que, dans l'intimité de notre vie journalière, je ne leur tiens pas toujours un langage aussi flatteur. Je les accuse quelquefois d'être plus routiniers que nous, de préférer les chemins battus à la peine de s'en frayer de nouveaux, de ne demander qu'à en finir le plus vite possible avec leurs études.

Mais ce sont là des défauts dont nous ne corrigerons que lentement le grand nombre des élèves de nos écoles en France. L'Université, avec ses programmes nouveaux, avec la sanction plus large que donnera désormais aux études le baccalauréat réformé, achèvera avec nous, je l'espère, d'accomplir ce changement heureux.

En attendant, je me félicite de pouvoir affirmer que nos élèves ont compris, dans la limite que l'on peut attendre de leur âge, qu'en échange de la liberté plus grande que nous leur laissons, nous avons le droit de leur demander plus de raison, plus de respect d'eux-mêmes, un sentiment plus vif de leur propre responsabilité.

Avec tant d'éléments de force et de succès, il n'est pas étonnant que les progrès de l'École Alsacienne aient été aussi rapides.

Ses débuts ont été cependant bien modestes.

On avait dû renoncer d'abord à un premier projet, inspiré à ses auteurs, pour la plupart Alsaciens, par un ardent patriotisme.

Après les malheurs de la guerre et l'annexion de l'Alsace, quelques esprits généreux avaient songé à offrir aux familles Alsaciennes un grand établissement où elles pussent placer leurs enfants et leur faire donner une éducation française conforme à leurs vues.

Conçu dans des proportions trop vastes, ce projet n'a pas pu se réaliser.

Quelques pères de famille se sont réunis et ont établi pour un petit nombre d'enfants de 8 à 11 ans une petite classe où, dès le début, a été appliqué le principe fondamental de l'École Alsacienne, qui était de substituer une forte et intelligente instruction primaire à l'étude du latin dans les classes élémentaires. Sous la direction d'un maître habile et dévoué, M. Bræunig, cette institution a prospéré, et bientôt l'âge et le degré d'avancement des élèves l'ont amenée à se transformer en institution d'enseignement secondaire.

C'est alors qu'a été fondée, avec de nouveaux moyens d'action, mais dans des proportions encore modestes, l'École Alsacienne actuelle. Le premier siège en a été ce coin ombreux de l'avenue Vavin, qu'un publiciste bien connu, grand ami de notre École, appelait « une oasis de verdure ».

Le choix du directeur, ancien élève de l'École normale, vieil universitaire, que l'annexion seule avait pu chasser de son poste à Strasbourg, indiquait clairement que, tout en adoptant les idées assez avancées que lui avait inspirées une longue expérience de l'enseignement secondaire, on n'entendait pas se séparer radicalement de la tradition de l'Université, moins encore entrer en lutte avec elle.

Le jour de l'ouverture de l'École, le 3 octobre 1874, 18 élèves seule-

ment s'étaient présentés. Au mois de décembre, il y en avait déjà près de 50, répartis entre deux sections, la section classique et la section élémentaire.

Les enfants de 7 à 11 ans y recevaient une forte instruction primaire, quelques-uns, de 12 à 14 ans, les premiers principes de l'enseignement classique.

L'ensemble des travaux de l'École était placé sous le patronage d'un Comité d'études, où brillaient les noms les plus illustres dans toutes les carrières libérales.

Les années suivantes, le chiffre des élèves montait successivement à 80, à 120, à 190.

Une classe nouvelle était ajoutée chaque année à la section classique, d'abord la 3e, puis la 2e, la rhétorique et enfin la philosophie.

Des succès satisfaisants au baccalauréat venaient bientôt nous encourager; nous avions d'abord 5 candidats reçus sur 6, puis 11 sur 12, et enfin, l'année dernière, 18 sur 22.

Nous prouvions ainsi aux familles et à nous-mêmes que tout en suivant une méthode originale, qui ne menait pas directement aux examens, tels qu'ils étaient constitués avant les dernières réformes, nous n'avions pas fait fausse route, puisque la préparation générale qu'avaient reçue nos élèves leur avait suffi pour réussir et que 4 ou 5 d'entre eux avaient même mérité la distinction assez rare d'une lettre de félicitation de la Faculté.

En même temps que notre enseignement se développait, nos locaux devenaient trop étroits. Dès l'année 1876, il avait fallu séparer les deux sections et loger la section classique dans la belle propriété de la rue d'Assas, qu'elle a occupée jusqu'à ce jour.

Nous comptons actuellement près de 220 élèves : nous approchons ainsi du maximum de 300 que nous désirons ne pas dépasser pour garder ce caractère d'une grande famille, qui a fait jusqu'ici notre originalité et notre force.

La place dont nous disposions n'en est pas moins devenue insuffisante. Plusieurs enseignements particulièrement importants, surtout dans notre système moderne, ne pouvaient plus se donner d'une manière satisfaisante. Le dessin était mal installé, et cela au moment où un artiste d'une haute valeur, M. Hirsch, que son zèle pour son art a transformé en un professeur convaincu, venait nous apporter, pour renouveler cet important enseignement, le concours d'un dévouement sans bornes et d'une rare autorité; pour la gymnastique, il fallait traverser les rues et se rendre dans un gymnase qui ne nous appartenait pas. L'enseignement des sciences physiques et naturelles ne pouvait se faire qu'à l'aide de prodiges d'habileté et de dévouement de la part des professeurs.

Il fallait donc pourvoir à tous ces services et assurer en même temps le fonctionnement normal et complet de toutes les classes.

La nécessité d'une construction nouvelle s'imposait impérieusement. Les administrateurs de l'École l'ont acceptée avec courage. L'un d'eux, M. Auburtin, a mis à notre disposition son talent d'architecte, son activité et son dévouement; il a tiré le parti le plus heureux des ressources dont nous disposions, et aujourd'hui nous inaugurons non pas seulement des bâtiments neufs, mais aussi, nous en avons la ferme espérance, une ère nouvelle de développement et de prospérité.

Pardonnez-moi tous ces détails arides, sur lesquels j'ai retenu trop longtemps votre attention. Ils étaient utiles pour vous faire connaître le passé de l'École. Ce passé est la garantie de l'avenir.

Permettez-moi maintenant de résumer encore en quelques mots les réformes qui ont été accomplies chez nous et que l'épreuve que nous en avons faite a fini par introduire dans le domaine public.

Nous avons commencé par reculer, hardiment, sans hésiter, l'étude du latin jusqu'en 6e; ce simple changement, si souvent réclamé sans que personne eût jamais osé le réaliser, a entraîné immédiatement tous les autres.

Tout un cycle de connaissances utiles et pratiques a pénétré aussitôt dans l'enseignement des jeunes enfants et est venu réveiller leur attention et leur intérêt qu'on laissait languir trop longtemps sur des exercices stériles de forme et d'analyse.

Les leçons de choses, l'enseignement élémentaire des sciences, l'usage familier du calcul, la pratique de l'allemand, la connaissance de l'histoire nationale jusqu'à l'époque contemporaine, la géographie apprise par la vue et la reproduction de cartes, l'étude approfondie de la langue maternelle, telles sont les matières qui se sont imposées comme d'elles-mêmes dans les petites classes. Elles y sont si naturellement à leur place, que l'Université n'a pas pu faire autrement que de les introduire aussi dans ses programmes renouvelés.

Les études grecques et latines n'ont pas perdu pour cela leurs droits, consacrés par une si longue et si légitime tradition. Commençant plus tard, elles demandent à être menées avec une vigueur nouvelle. Elles conservent ainsi l'utilité incontestable qu'on leur a toujours reconnue, comme gymnastique de l'esprit, en même temps qu'elles conduisent à un but plus réel et plus attrayant, la lecture des auteurs et la connaissance des littératures.

Je passe rapidement sur les quelques questions d'organisation intérieure que je voudrais encore vous signaler : l'internat transformé en pensionnat de famille, la discipline établie sans maîtres d'études, presque sans punitions, le classement fondé sur l'ensemble des qualités intellectuelles et morales de l'élève, et non plus sur le hasard des compositions, les examens hebdomadaires aboutissant à de sérieux examens de passage, les excursions instructives du mardi, les classes réduites à une durée d'une heure ou une heure et demie, et coupées par de courtes, mais fréquentes récréations. Je sens bien que ce n'est pas le moment de m'appesantir sur toutes les questions pédagogiques que soulève une entreprise comme l'École Alsacienne. Les examens que nous faisons chaque semaine, alternativement dans chacune des deux sections, en présence des parents, des membres de notre comité d'études, de toutes les personnes qui désirent y assister, permettent de juger des résultats de notre enseignement.

Un coup d'œil jeté sur nos récréations, sur nos mouvements, montre l'esprit de notre discipline, à laquelle nos professeurs président seuls avec un dévouement que je ne saurais assez louer.

L'internat proprement dit n'existe pas. Les enfants qu'on nous confie en assez grand nombre font partie de nos familles et de celles de nos professeurs. Ils y trouvent l'ordre et la régularité dans le travail, mais aussi une liberté ménagée avec prudence, salutaire école d'indépendance et de responsabilité personnelles.

Pour tous enfin, externes et pensionnaires, des récréations fréquentes, beaucoup d'air, beaucoup de mouvement, des exercices nombreux et réguliers de gymnastique, d'escrime, de marche militaire, de maniement de fusil, entretiennent et développent la santé du corps, en même temps que leur manière de travailler assure la santé de l'esprit.

Nous espérons ainsi donner à la société de jeunes hommes chez lesquels l'esprit d'observation et de science aura été réveillé de bonne heure, qui auront appris à diriger par eux-mêmes leur travail et leur conduite, qui seront prêts, par conséquent, pour toutes les carrières, pour toutes les luttes de la vie.

CRÉATION DE CHAIRES A LA FACULTÉ DE MÉDECINE DE PARIS

M. le ministre de l'instruction publique vient de consulter la Faculté de médecine de Paris sur l'urgence de la création d'une chaire de clinique des maladies nerveuses, proposée par la commission du budget. Il a demandé également l'opinion de la Faculté sur l'utilité de la création de quatre autres chaires, clinique obstétricale, dermatologie, toxicologie, hygiène internationale. L'assemblée des professeurs s'est prononcée en faveur de la chaire de clinique des maladies nerveuses, dont le titulaire tout désigné est M. le professeur Charcot, et contre toutes les autres. Mais, en ce qui concerne la chaire de clinique obstétricale, cette décision n'a été prise qu'à la majorité de 9 voix contre 7 ; et trois professeurs qui étaient absents lors de la délibération, ont déclaré publiquement qu'ils étaient favorables à la création de cette chaire. Leur présence au moment du vote eût donc déplacé la majorité.

Le *Journal officiel* du 8 juillet publie la nouvelle de la promotion de M. Pasteur à la dignité de grand-croix de la légion d'honneur.

Voici les titres que mentionne le décret : M. Pasteur, membre de l'Institut. Travaux récents et nouvelles découvertes d'une grande importance concernant les moyens propres à prévenir les maladies contagieuses, le charbon, la rage, etc. Grand officier du 20 octobre 1878.

Aucune nouvelle ne pouvait nous causer une plus vive satisfaction que celle que nous venons d'enregistrer.

Le Sénat, dans sa séance du jeudi 7 juillet, a élu M. Wurtz, sénateur inamovible, par 146 voix sur 199 votants.

L'École libre des sciences politiques sera prochainement transformée en École d'État. M. le ministre de l'instruction publique a déposé sur le bureau de la Chambre un projet de règlement financier en suite d'une convention intervenue entre le gouvernement et le conseil d'administration de l'École. L'urgence a été votée et le projet renvoyé à la commission du budget.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

FACULTÉS DE DROIT — CONCOURS ANNUELS

Paris, le 6 mai 1881.

Monsieur le Recteur,

J'ai l'honneur de vous adresser, pour être soumis à la Faculté de droit, puis au Conseil académique :

I. — Un projet de décret relatif aux concours annuels dans les Facultés de droit.

II. — Un projet d'arrêté relatif aux mêmes concours.

III. — Un projet de décret relatif au concours annuel entre les élèves de toutes les Facultés de la République.

Vous me ferez connaître votre opinion personnelle.

En attendant que le Conseil supérieur ait pu examiner ces projets, le décret du 28 décembre 1880 obligera plusieurs Facultés à modifier, pour l'année 1881, le régime suivi jusqu'ici. Vous demanderez à cet égard des propositions à la Faculté et vous me les ferez connaître, avec vos observations, à bref délai.

Recevez, Monsieur le Recteur, etc.

Le Président du Conseil,
Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

EXPOSÉ DES MOTIFS

Les réformes apportées au régime de la licence en droit par le décret du 28 décembre 1880, rendent nécessaires quelques modifications aux règles relatives aux concours annuels ouverts dans les Facultés de droit, soit entre les aspirants à la licence, soit entre les docteurs et aspirants au doctorat.

Ces modifications, et quelques autres, qui n'ont pas le même caractère de nécessité, mais dont l'expérience paraît avoir établi l'utilité, ont été consignées dans deux projets de décret et un projet d'arrêté, dont les dispositions sont motivées par les considérations suivantes :

1° CONCOURS DE LICENCE

Ils ont été institués par l'ordonnance du 17 mars 1840, et réglementés successivement par les arrêtés des 17 mars 1840 et 26 juin 1875.

Le projet de décret modifie l'ordonnance de 1840 sur deux points principalement.

Cette ordonnance n'a établi de concours qu'entre les élèves de troisième année. On jugea alors inutile d'attribuer des prix aux élèves de première et de deuxième année, dont les études ne paraissaient pas assez avancées pour mériter d'autre récompense que l'obtention des grades à la suite des examens. L'expérience a démontré que ce fut à tort. L'utilité d'introduire dès le début des études le stimulant de l'émulation est aujourd'hui reconnue par tout le monde. Les récompenses attribuées à la suite de concours n'ont

pas seulement une incontestable efficacité comme encouragement au travail, elles sont pour les jeunes gens laborieux et méritants, un inappréciable moyen de se révéler, la seule recommandation vraiment digne et à la portée de tous. Aussi, presque toutes les Facultés de droit, dépassant les prévisions de l'ordonnance de 1840, ont institué des concours entre les élèves de première et de deuxième année, grâce aux libéralités des conseils généraux ou des conseils municipaux. Il y a avantage à régulariser et à généraliser cette situation de fait; de là l'article 1er du projet de décret qui, allant plus loin que l'ordonnance, ouvre des concours à la fin de chacune des trois années de licence.

Par suite, il devient nécessaire de régler le mode des concours nouveaux ou du moins régularisés, et le sujet des compositions. C'est ce que fait l'article 2 du projet, qui modifie et complète l'article correspondant de l'ordonnance.

L'article 2 de l'ordonnance établit deux concours en troisième année : l'un sur le droit romain, l'autre sur le droit français. Depuis longtemps cette organisation est critiquée; il n'est pas possible qu'elle soit conservée depuis le décret du 28 décembre 1880. En effet, c'est un fait avéré que les concours de droit romain, en troisième année, n'ont pas donné les résultats qu'on pouvait attendre, et que cela tient à ce que le droit romain n'était pas enseigné en troisième année. S'il en était ainsi sous le régime ancien, d'après lequel les étudiants passaient le premier examen de licence au milieu de la troisième année, et devaient continuer à s'occuper du droit romain jusqu'à la fin de cette année, dans une certaine mesure, pour la préparation de la thèse, que serait-ce aujourd'hui que l'étude du droit romain est concentrée exclusivement dans les deux premières années? La situation serait encore aggravée. C'est pourquoi il paraît préférable que le concours de droit romain soit reporté à la fin de la deuxième année. En première et en troisième année, un des concours porterait sur le droit civil français. Le deuxième concours dans les trois années porterait sur un sujet emprunté à l'une des autres matières enseignées pendant l'année, déterminée par tirage au sort, lors de l'ouverture du concours. Ce système aurait le double avantage de réserver une place certaine dans les concours aux parties les plus importantes de l'enseignement, c'est-à-dire au droit civil français et au droit romain, tout en assurant aux autres le stimulant attaché à l'attrait au moins éventuel d'une récompense.

Le projet d'arrêté joint au projet de décret ne modifie réellement les arrêtés antérieurs de 1840 et de 1875, relativement aux concours de licence, que sur un point : quant aux conditions exigées des étudiants pour être admis à prendre part aux épreuves.

L'article 2 du règlement du 17 mars 1840, modifié par l'arrêté du 26 juin 1875, n'admet aux épreuves qu'un nombre très restreint d'élèves : ceux-là qui sont en cours absolument régulier d'études, c'est-à-dire qui, ayant pris leur neuvième inscription au mois de novembre précédent, ont subi le deuxième examen de licence lors de l'ouverture du concours, et qui ont obtenu majorité de boules blanches dans tous leurs examens. La suppression du premier examen et de la thèse de licence par le décret du 28 décembre dernier suffit à rendre indispensables divers changements dans plusieurs détails de ce système, qui ont cessé d'être en harmonie avec le régime nouveau des examens de fin d'année; ne faut-il pas aller plus loin et modifier le système lui-même? Si l'ordonnance de 1840 a exclu du concours de troisième année les étudiants n'ayant pas obtenu majorité de boules blanches dans leurs trois années d'étude, c'est que ses auteurs voulaient que ce concours unique fût, quoique reporté en troisième année, un stimulant pour les élèves de première et deuxième année. Le rapport qui la précède et lui sert d'exposé de motifs porte en effet : « On encouragerait puissamment, quoique d'une manière indirecte, le travail des élèves de première et de deuxième

année, en plaçant à la fin de la troisième un concours où seraient seuls admis les élèves qui se seraient distingués dans les examens des deux années précédentes. » Dès qu'il y a désormais des concours dans chacune des années de licence, cette considération a moins de valeur. De plus, n'est-il pas excessif de subordonner l'admission aux concours aux notes des examens, surtout aux notes de tous les examens antérieurs? Tel étudiant commence mollement, passe médiocrement ses premières épreuves, qui prend ensuite goût à l'étude, se relève et devient un élève distingué. Un grand nombre sont dans ce cas; pourquoi les écarter? N'est-il pas équitable d'ailleurs de tenir compte des diverses sortes d'aptitude? Tels ont le don de réussir aux examens, sans avoir fait des études vraiment supérieures; les autres, toujours gênés à l'examen, reprennent leur supériorité la plume à la main. Pourquoi exclure ceux-ci? Les concours de Faculté ne sont pas seulement une récompense donnée au zèle et à la bonne volonté; ils doivent être un moyen de sélection : il faut y admettre quiconque est en état de s'y distinguer. La seule condition qui paraisse devoir être exigée, c'est que les étudiants soient en cours régulier d'études, et, pour cela, qu'ils aient pris, pendant l'année à la fin de laquelle ils veulent concourir, les inscriptions afférentes à cette année.

L'article 3 du décret du 28 décembre 1880 déclare suspendu le cours des inscriptions pendant l'année de l'engagement conditionnel d'un an; il n'y a plus à se préoccuper du cas spécial qu'a visé l'arrêté du 26 juin 1875.

2° CONCOURS GÉNÉRAL ENTRE LES ÉLÈVES DE 3e ANNÉE DE TOUTES LES FACULTÉS

Il a été établi par le décret du 27 janvier 1869, et réglementé, en un point, par l'arrêté du 15 juillet 1870.

Une modification aux dispositions qui le régissent est nécessaire, une autre paraît être désirable. L'article 2 du décret de 1869 n'admet à prendre part aux épreuves que les élèves de troisième année ayant subi les deux examens de licence; il prescrit, en outre, que le concours ne sera ouvert qu'après la clôture des cours; la date est fixée chaque année par arrêté ministériel. La première de ces dispositions, qui concordait avec l'ancienne organisation des examens de licence, ne peut plus être maintenue depuis le décret du 28 décembre; la seconde a été depuis l'objet de réclamations qui paraissent être fondées.

Sous le régime antérieur au décret du 28 décembre, les élèves de troisième année, en cours régulier d'études, devaient subir trois épreuves : le premier examen de licence après la neuvième inscription; le deuxième après la onzième; la thèse après la douzième. Le décret de 1869 voulant n'admettre au concours institué par lui que les élèves réguliers, il était naturel qu'il n'autorisât à y prendre part que les élèves ayant passé les deux examens de licence. Prise à la lettre cette prescription est devenue inapplicable depuis que le premier examen de licence est supprimé. La suppression de la thèse ne permet même plus d'exiger des candidats qu'ils aient subi l'examen actuel de troisième année, ancien second de licence; car, dans le régime nouveau, les élèves de troisième année, même les plus réguliers, peuvent ne subir l'examen de fin d'année que dans les derniers jours de la session, puisque c'est leur dernière épreuve; dès lors, le concours devant inévitablement avoir lieu avant la fin de l'année, on ne peut plus faire de la soutenance du troisième examen une condition d'admission sous peine d'exclure un grand nombre de concurrents. Une seule preuve de régularité peut être exigée : c'est que les concurrents aient régulièrement pris pendant l'année scolaire les inscriptions afférentes à cette année.

Pour remédier à l'inconvénient signalé, relevé déjà avant le décret du 28 décembre, l'Administration supérieure a pris l'habitude de retarder le plus

possible la date laissée libre du concours; elle l'a fixée d'ordinaire, jusqu'ici, du 3 au 6 août. Mais alors un autre inconvénient non moins grave apparaît. En effet, les élèves de troisième année ont hâte de retourner dans leur famille sitôt qu'ils sont reçus licenciés; reculer le concours aux derniers jours de la session, c'est l'ouvrir alors que presque tous les élèves ont quitté l'Ecole, les meilleurs surtout, qui aiment habituellement à consigner pour les premiers jours. La date fixée jusqu'ici dans l'usage était déjà trop reculée, au moins pour les Facultés où la session de fin d'année finit le 15 août; pour celles-ci, reculer au 3, au 4 ou 5 août le concours général, c'est le fixer à une époque où presque tous les élèves sont partis. On donnerait satisfaction aux divers intérêts en présence, en fixant le concours à une date uniforme, moins tardive que par le passé; le troisième lundi de juillet paraît une date convenable pour toutes les Facultés, toutes ayant alors fini les cours, et la session de fin d'année étant pour toutes à peu près à son milieu. Une décision en ce sens aurait un double avantage : elle permettrait d'annoncer le concours assez longtemps à l'avance, ce qui amènerait à y prendre part ceux qui aujourd'hui y renoncent et s'éloignent faute de savoir quand il aura lieu; elle rétablirait l'égalité, aujourd'hui méconnue, entre les Facultés, tout en respectant leurs usages quant à l'époque où les cours commencent et finissent.

Les derniers mots du texte proposé précisent et limitent les sujets de la composition, en décidant qu'ils doivent être pris « dans les programmes de troisième année ». Cette prescription est conforme à l'usage suivi depuis 1869; il semble préférable qu'il ne subsiste aucune incertitude à cet égard.

3° CONCOURS DE DOCTORAT

Ils ont été institués par ordonnance du 17 mars 1840, puis réglementés par l'arrêté du même jour, qui a été successivement modifié par les arrêtés des 15 mars 1861, 24 décembre 1866 et 10 août 1877.

Deux points appellent l'attention :

1° Le règlement des conditions sur lesquelles les aspirants au doctorat et les docteurs sont admis à prendre part au concours.

2° La fixation des dates de l'ouverture du concours et du dépôt des mémoires.

Le premier de ces deux points est de beaucoup celui qui soulève le plus de difficultés. L'ordonnance du 17 mars 1840 (article 1er), dont l'arrêté du même jour reproduisait les termes (article 5), autorisait à prendre part au concours « les élèves de quatrième année aspirant au doctorat et les docteurs reçus par chaque Faculté, soit dans le cours de l'année, soit dans l'année précédente ». L'expérience révéla bien vite que cette disposition était à la fois insuffisante et fâcheuse. Elle était insuffisante, car elle ne dit pas à quelles conditions un licencié peut être considéré comme aspirant au doctorat; suffit-il qu'il ait pris une inscription de quatrième année, ou faut-il qu'il ait passé au moins un examen de doctorat? Autre incertitude du même genre quand aux docteurs : le texte, relativement à eux, parle de l'année courante et de l'année précédente; courante ou précédente par rapport à quoi, à la date de l'ouverture ou à celle de la clôture du concours? La même disposition était, en outre, fâcheuse, de quelque façon qu'on l'interprétât. En effet, d'une part, si on admet les élèves de quatrième année à concourir sans qu'ils aient subi au moins un examen de doctorat, on les expose à une tentation presque toujours décevante et funeste pour eux; cédant à l'attrait des recherches d'érudition, ne vont-ils pas interrompre le cours de leurs études, préparer le mémoire du concours, puis, après un an consacré à ce travail, reculer à reprendre la préparation des examens et abandonner le doctorat? D'autre part, admettre les aspirants au doctorat à concourir, quelque temps qui se soit écoulé depuis leur admission au grade de

licencié, sous la seule condition d'avoir pris, à une époque quelconque, les inscriptions de quatrième année ; admettre surtout les docteurs, sous la seule condition d'avoir subi la thèse de doctorat pendant l'année courante ou la précédente, sans tenir compte du temps écoulé depuis leur admission au grade de licencié, n'est-ce pas admettre à se présenter ensemble des hommes d'âge et de condition très dissemblables, n'est-ce pas rompre l'égalité nécessaire dans un concours qui doit rester scolaire, quoique d'un ordre relevé, puisqu'on y appelle les élèves de quatrième année?

C'est dans le but de mettre fin aux incertitudes résultant de l'ordonnance et du règlement de 1840, et aussi pour remédier aux inconvénients signalés, qu'ont été pris successivement les trois arrêtés de 1861, de 1866 et de 1877. L'arrêté du 15 mars 1861 n'autorise les aspirants au doctorat à concourir que pendant deux ans à partir de leur admission au grade de licencié « la première année, alors même qu'ils n'ont pas subi d'examen; mais, la deuxième année, à la condition d'avoir subi les examens correspondant à ces inscriptions »; il n'autorise les docteurs reçus pendant la première ou la deuxième année d'études que « pendant trois ans à partir du 1er janvier qui a suivi la soutenance de leur thèse de licence ». L'arrêté du 24 décembre 1866, tenant compte de l'usage actuel de consacrer deux ans et demi aux études de doctorat, a augmenté, en le déterminant autrement, le délai accordé aux docteurs. Enfin, l'arrêté du 10 août 1877 a donné un an de plus aux aspirants au doctorat ou docteurs justifiant qu'ils ont fait leur service militaire entre la troisième et la quatrième année d'études.

Le plus simple paraît être de fixer pour tous un délai unique à partir de l'admission au grade de licencié, assez large pour suffire à toutes les combinaisons, et de laisser les aspirants au doctorat et les docteurs maîtres de régler, d'après leur convenance et les exigences de leur situation personnelle, l'ordre des préoccupations qui peuvent les solliciter, soit qu'ils préfèrent subir d'abord jusqu'à la dernière les épreuves du doctorat, soit qu'ils préfèrent seulement commencer la préparation et l'interrompre ensuite pour vaquer à d'autres soins, soit enfin qu'ils préfèrent l'ajourner ou pour prendre part au concours ou pour faire leur service militaire. Toutefois, il est d'une sage prévoyance, afin de leur éviter l'écueil signalé plus haut, et où sont tombés beaucoup d'entre eux, d'exiger qu'ils passent au préalable le premier examen de doctorat. En conséquence il suffirait d'une disposition ainsi conçue :

« Les docteurs et aspirants au doctorat sont admis à prendre part à tout concours ouvert pendant les six années qui suivent leur admission au grade de licencié en droit. Toutefois, les aspirants au doctorat ne sont admis qu'à la condition d'avoir subi avec succès le premier examen de doctorat lors de la clôture du concours. »

Le second point à régler, quant au concours de doctorat, est la fixation des dates de l'ouverture du concours et de sa clôture, c'est-à-dire du dépôt des mémoires.

L'ordonnance du 17 mars 1840 ne prescrit rien à cet égard; l'article 3 dispose seulement que le sujet de la dissertation doit être publié « au moins huit mois d'avance ». Le règlement de 1840 est plus explicite; il résulte des articles 5 et 6 que le sujet doit être publié dans la dernière quinzaine de novembre de chaque année, et que les mémoires doivent être déposés au plus tard le 25 juillet pour la Faculté de Paris et le 25 août pour les Facultés des départements. Ces prescriptions ont été constamment suivies dans les Facultés des départements; elles ne le sont pas à la Faculté de Paris, où, par suite d'un usage ancien, le sujet de la dissertation est publié en avril et les mémoires sont déposés au plus tard le 1er avril de l'année suivante. De la sorte, le temps donné pour la préparation des mémoires varie selon les Facultés. Cette inégalité n'est pas admissible depuis que l'arrêté du 30 mai 1855 a décidé que les mémoires ayant obtenu le prix dans chaque

Faculté concourraient entre eux pour le prix que décerne l'Académie de législation de Toulouse. Il importe que les conditions du concours de doctorat soient ramenées partout à l'unité. Il semble qu'il faille, en les réglementant, tenir compte des deux considérations suivantes : il serait bon que le délai donné pour la préparation des mémoires renfermât les vacances, car les meilleurs élèves profitent du loisir qu'elles leur donnent pour se livrer au travail du concours; il serait bon, en outre, que le sujet fût publié vers l'époque où, dans l'usage, sont passés les examens de doctorat, afin que les aspirants au doctorat puissent, après chaque épreuve, entreprendre de concourir, si le sujet annoncé les attire. On donnerait satisfaction à ces deux préoccupations en fixant la seconde quinzaine de mai pour la publication des sujets, et le 30 avril de l'année suivante comme terme extrême pour le dépôt des mémoires.

I

PROJET DE DÉCRET

Relatif aux concours annuels dans les Facultés de droit.

Vu l'ordonnance du 17 mars 1840;
Vu le décret du 20 décembre 1880;
Le Conseil supérieur entendu :

Article premier. — Les prix et les mentions honorables décernés annuellement dans les Facultés de droit de l'État sont attribués, sous la réserve des fondations ayant un objet spécial, d'après les résultats de concours ouvert : 1° entre les élèves de chacune des trois années de licence; 2° entre les docteurs et les aspirants au doctorat.

Art. 2. — Les deux premiers et les deux seconds prix attribués aux élèves de chaque année de licence sont décernés sur deux compositions écrites. L'une porte, en première et en troisième année, sur un sujet de droit civil français; en seconde année, sur un sujet de droit romain; l'autre porte sur un sujet emprunté à l'une des autres matières enseignées pendant l'année, déterminée, par tirage au sort, lors de l'ouverture du concours.

Le nombre des mentions honorables n'est pas limité.

Les sujets des compositions sont choisis par la Faculté; ils ne peuvent l'être que dans les programmes de l'année.

Art. 3. — Le premier et le second prix attribués aux docteurs et aux aspirants au doctorat sont décernés sur une dissertation écrite, dont le sujet est arrêté par M. le ministre de l'instruction publique sur une liste de questions choisies par la Faculté dans les diverses matières de l'enseignement du droit; le sujet est publié par affiche à la Faculté, au moins dix mois à l'avance.

Le nombre des mentions honorables n'est pas limité.

Art. 4. — Les conseils généraux et les conseils municipaux des départements et villes où siègent les Facultés continuent, conformément à l'article 7 de l'ordonnance du 17 mars 1840, d'être appelés à participer aux dépenses résultant des dispositions qui précèdent.

Art. 5. — Un règlement, délibéré en Conseil supérieur de l'instruction publique, déterminera les conditions d'admission aux divers concours, le mode des épreuves et de proclamation des résultats.

Art. 6. — Les dispositions antérieures contraires au présent décret sont abrogées.

II

PROJET D'ARRÊTÉ

Relatif aux concours annuels dans les Facultés de droit.

Vu l'ordonnance du 17 mars 1840, et le décret du

Vu les arrêtés des 17 mars 1840, 15 mars 1861, 21 décembre 1866, 26 juin 1875, et 10 août 1877 :

Le Conseil supérieur entendu :

Article premier. — Les concours prescrits par l'article 1er du décret du entre les élèves de licence des Facultés de droit de l'État, sont ouverts : chaque année, pendant le 4e trimestre de l'année scolaire, aux jours et heures fixés par la Faculté.

Art. 2. — Tous les élèves de l'année sont admis à concourir, sans autre condition que d'avoir pris, pendant l'année scolaire, les quatre inscriptions réglementaires.

Art. 3. — Le sujet des compositions prescrites, pour chaque année de licence par l'article 2 du décret du est déterminé par la Faculté au moment de l'ouverture de chaque concours.

Les compositions de la même année ont lieu à des jours distincts; six heures sont accordées pour chacune.

Les concurrents sont réunis dans une des salles de la Faculté, sous la surveillance d'un ou de plusieurs professeurs ou agrégés ; toute communication leur est interdite, entre eux ou au dehors, pendant la composition, sous peine d'exclusion.

Il n'est laissé à leur disposition d'autres livres que les recueils de textes qui seront désignés par la Faculté.

Art. 4. — Le sujet de la dissertation pour le concours ouvert entre les docteurs et aspirants au doctorat, en exécution des articles 1er et 3 du décret du , est porté, chaque année, à la connaissance des élèves dans le courant du mois de mai.

Les dissertations doivent être déposées au secrétariat de la Faculté, au plus tard le 30 avril de l'année suivante.

Chaque concurrent écrit, en tête de sa dissertation, deux devises, l'une en latin, l'autre en français; il écrit les mêmes devises sur l'enveloppe cachetée d'un billet qui contient ses nom, prénoms et adresse.

Deux boîtes, en forme de tronc, sont placées au secrétariat de la Faculté, de manière que les concurrents puissent déposer dans l'une les mémoires, et dans l'autre les enveloppes.

Art. 5. — Les docteurs et aspirants au doctorat sont admis à prendre part à tout concours ouvert pendant les six années qui suivent leur admission au grade de licencié.

Toutefois, les aspirants au doctorat ne sont admis qu'à la condition d'avoir subi au moins le premier examen de doctorat lors de la clôture du concours.

Art. 6. — Les compositions des concours de licence et les dissertations déposées pour le concours de doctorat sont examinées par des Commissions distinctes, composées chacune de trois membres nommés par la Faculté ; la Faculté statue, au rapport écrit de la Commission, sur les prix et mentions à décerner.

Art. 7. — Les prix et les mentions des concours de licence et de doctorat sont proclamés, chaque année, dans la séance solennelle de rentrée des Facultés ; il est fait un rapport sur le mérite des concours et des compositions récompensées.

Art. 8. — Les dispositions antérieures contraires au présent arrêté sont abrogées.

III

PROJET DE DÉCRET

Relatif au concours entre les élèves de toutes les Facultés de droit.

Vu les décrets des 27 janvier 1869 et 28 décembre 1880;
Vu l'arrêté du 15 juillet 1870;
Le Conseil supérieur entendu :
Les paragraphes 1er et 2 de l'article 2 du décret du 27 janvier 1869 sont modifiés ainsi qu'il suit :

Art. 2. — Le concours a lieu entre les élèves de troisième année; tous les élèves y sont admis, sans autre condition que d'avoir pris, pendant l'année scolaire, les quatre inscriptions afférentes à cette année.

Le concours a lieu, chaque année, le troisième lundi de juillet; il consiste en une composition écrite portant sur un sujet de droit civil français choisi dans le programme de troisième année.

ARRÊTÉ

PORTANT CRÉATION D'UN CONSEIL DE PERFECTIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES ARTS DU DESSIN

Le Président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.

Vu les rapports de M. le secrétaire général de l'Administration des Beaux-Arts, en date du 7 février 1880 et du 10 mai 1881;
Sur la proposition de M. le sous-secrétaire d'État au Ministère des Beaux-Arts,

Arrête :

Art. 1er. — Il est institué auprès de l'Administration des Beaux-Arts un Conseil de perfectionnement de l'enseignement des arts du dessin, qui comprendra comme membres de droit :
Le sous-secrétaire d'Etat au Ministère des Beaux-Arts, président;
Le secrétaire général de l'Administration des Beaux-Arts, vice-président;
L'inspecteur général de l'enseignement du dessin;
Le directeur de l'enseignement secondaire;
Le directeur de l'enseignement primaire;
Le vice-recteur de l'Académie de Paris;
Le directeur de l'École nationale des Beaux-Arts;
Le directeur de l'École nationale des arts décoratifs;
Un inspecteur des Beaux-Arts et trois inspecteurs de l'enseignement du dessin désignés par le Ministre, sur la proposition du sous-secrétaire d'Etat;
Et, en outre de ces membres de droit, cinq membres choisis par le Ministre et le sous-secrétaire d'État parmi les hommes les plus compétents sur les questions relatives à l'enseignement du dessin.
Le chef et le sous-chef du bureau de l'enseignement rempliront les fonctions de secrétaire et de secrétaire-adjoint. Ils auront voix délibérative.

Art. 2. — Le Conseil de perfectionnement de l'enseignement du dessin se réunira au moins une fois par mois dans le local qui lui sera attribué.

Il donnera son avis sur toutes les questions de méthodes, de programmes, de règlements, et sur toutes les affaires qui lui seront soumises par le Ministre ou par le sous-secrétaire d'État.

Art. 3. — Le conseil de perfectionnement de l'enseignement du dessin est composé comme il suit :

Président.

M. Turquet, sous-secrétaire au Ministère des Beaux-Arts.

Vice-Présidents.

MM. de Ronchaud, secrétaire général de l'Administration des Beaux-Arts.
le vicomte Delaborde, secrétaire perpétuel de l'Académie des Beaux-Arts.

Membres.

MM. Guillaume, inspecteur général de l'enseignement du dessin.
Zévort, directeur de l'enseignement secondaire.
Buisson, directeur de l'enseignement primaire.
Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris.
Paul Dubois, directeur de l'Ecole nationale des Beaux-Arts.
Louvrier de Lajolais, directeur de l'Ecole nouvelle des arts décoratifs.
Kaempfen, inspecteur des Beaux-Arts.
Dutert, inspecteur de l'enseignement du dessin.
Pillet, inspecteur de l'enseignement du dessin.
Chipiez, inspecteur de l'enseignement du dessin.
Bœswillwald, inspecteur général des monuments historiques.
Ruprich-Robert, inspecteur-général des monuments historiques.
Galland, professeur d'art décoratif à l'Ecole nationale des Beaux-Arts.
Lechevallier-Chevignard, professeur d'application d'art décoratif à l'Ecole nationale des arts décoratifs.

Secrétaire.

M. Jules Comte, chef du bureau de l'enseignement.

Secrétaire-adjoint.

M. Cros, sous-chef du bureau de l'enseignement.

Art. 4. — Le sous-secrétaire d'État au Ministère des Beaux-Arts est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 10 mai 1881.

JULES FERRY.

DÉCRET

MODIFIANT L'ARTICLE 8 DU DÉCRET DU 12 FÉVRIER 1881 RELATIF AUX TRAITEMENTS DES PROFESSEURS DES FACULTÉS ET DES ÉCOLES SUPÉRIEURES DE PHARMACIE

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

Vu le décret du 12 février 1881 ;

La section permanente du Conseil supérieur de l'Instruction publique entendue,

Décrète :

Article 1er. — L'article 8 du décret du 12 février 1881 est modifié ainsi qu'il suit :

Il n'est fait aucune diminution aux traitements existant à ce jour.

Appartiennent de droit aux classes déterminées par le présent décret, les professeurs qui, à ce jour, ont les traitements attribués à ces classes; ils prennent rang à partir de l'époque où ils ont eu la jouissance de ce traitement.

Les cadres seront complétés :

1° En plaçant dans chaque classe les professeurs dont le traitement se rapproche le plus de celui de la classe.

Toutefois, ce mode d'avancement n'est pas de droit pour les professeurs qui cumulent plusieurs fonctions rétribuées.

2° S'il reste des places vacantes, par des promotions faites mi-partie au choix, mi-partie à l'ancienneté, dans les formes indiquées par le présent décret.

S'il reste, dans un ordre de Facultés, des traitements intermédiaires entre deux classes, les professeurs qui jouissent de ces traitements appartiendront à la classe inférieure; ils profiteront les premiers des vacances qui se produiront.

Art. 2. — Le Président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 28 mai 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République.

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

JULES FERRY.

BIBLIOGRAPHIE

Geschichte der deutschen Rechtswissenschaft von R. Stintzing. Erste Abtheilung. — München und Leipzig, 1860.

Il a été entrepris en Bavière, sous les auspices du roi Maximilien II et sous la direction de la section historique de l'Académie des sciences, une publication encyclopédique intéressante, une œuvre de vulgarisation dans le meilleur sens du mot, qui répond bien au goût et aux besoins de notre époque. Il s'agit d'une histoire des sciences en Allemagne. Dix-huit volumes ont paru déjà, et le dix-huitième, que nous présentons à nos lecteurs, est consacré à l'histoire de la science juridique. Il est de M. Stintzing, et nul ne pouvait mieux remplir cette tâche que le savant auteur de la *Littérature populaire au moyen âge*.

L'ouvrage n'est pas complet encore. Le tome Ier, que nous avons sous les yeux, va du XIIIe siècle au milieu du XVIIe. Cette histoire comprend en réalité deux éléments. En tête de chaque période sont placées des considérations générales sur l'esprit qui va dominer et diriger la science du droit et la pratique judiciaire; puis les juristes les plus remarquables sont pris individuellement, examinés dans leur vie et surtout dans leurs œuvres. Les détails et les idées d'ensemble ont donc également trouvé leur place dans cet ouvrage savant et clairement écrit.

Cette histoire n'intéressera pas seulement ceux qui suivent le mouvement du droit en Allemagne; sur bien des points il peut intéresser les Français, même au point de vue de leur droit national. C'est ainsi qu'ils liront avec fruit l'exposé de l'évolution, qui substitue peu à peu les canonistes et les romanistes aux échevins dépositaires du vieil esprit coutumier, reléguant le droit national à l'arrière-plan, et aboutissant à ce qu'on appelle en Allemagne la *réception* du droit romain; en effet, un phénomène analogue s'est produit partout à la même époque; mais, chose curieuse, la pénétration du droit romain a été plus profonde en Allemagne qu'en France. Chez nous, la coutume locale a résisté avec une énergie particulière; cela est vrai même pour les pays du Midi, les pays de droit écrit, où le droit romain s'était conservé à l'état de droit coutumier.

Le premier volume de M. Stintzing n'atteint pas l'époque où la science juridique allemande atteindra sa puissante originalité : elle reste encore tributaire de l'Italie et de la France. Il en résulte que l'auteur a été amené

à présenter, dans un chapitre des plus intéressants, l'histoire de notre grande école française du XVIe siècle. Sous l'impulsion de ses premiers chefs Alciat et Duareu, comptant dans ses rangs des hommes tels que Cujas, Doneau et les Godefroid, elle introduit dans la science l'histoire et la synthèse. L'esprit nouveau brilla surtout à cette Université de Bourges où Rabelais conduit Pantagruel : « Ainsi vint à Bourges, où estudia bien longtemps et profita beaucoup en la Faculté des Loix (1). » C'est là sans doute que le bon géant acquit la « cognoissance des antiquitez et histoires... dont... les droits sont pleins, et sans ce ne peuvent estre entenduz (2). »

A. ESMEIN.

(1) *Pantagruel*, liv. II, chap. 5.
(2) *Ibid.*, II, chap. 10.

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typographie G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 11387.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LES PROGRAMMES DES GYMNASES ET DES REALSCHULEN

Les directeurs des gymnases et des réalschulen publient chaque année des programmes qui présentent, à plus d'un égard, un réel intérêt. On y trouve tous les renseignements sur les livres de classe du semestre, sur le nombre d'heures consacrées aux diverses branches d'enseignement, sur la fréquence scolaire, et une liste des jeunes gens qui ont subi avec succès l'examen de sortie. Il est facile, à l'aide de ces documents d'une incontestable authenticité, de comparer, dans une suite de tableaux statistiques, la population des gymnases et des réalschulen, et de déterminer, pour chaque ordre d'établissement, le chiffre des élèves qui parcourent le cycle complet des neuf années d'études dans les gymnases et les réalschulen de première catégorie. Les programmes renferment en outre quantité de détails d'un moindre intérêt : mutations du personnel enseignant, fêtes nationales célébrées à l'école, visite des personnes de distinction, acquisitions faites pour la bibliothèque et les collections, donations de toute sorte, etc. C'est une sorte de chronique à la suite de laquelle il est d'usage de publier les nouveaux règlements ministériels qui touchent aux choses de l'enseignement.

Tout cela est fort instructif, mais, à notre avis, le principal

intérêt de ces programmes, ce qui constitue leur valeur propre, leur véritable et sérieuse originalité, et les distingue avec avantage de nos *palmarès*, ce sont les dissertations qui accompagnent ces documents. Œuvre du directeur ou d'un professeur de l'école, elles portent sur un problème d'histoire, une question de grammaire, une thèse philosophique ou quelque controverse scientifique ou littéraire. Ces petits travaux, qui jettent dans la circulation un assez grand nombre de faits et d'idées, suffisent à prouver que le professeur de gymnase ou de réalschule ne reste pas étranger au mouvement scientifique, qu'il est un élément de production et s'efforce de contribuer à la richesse intellectuelle du pays. J'ai consulté la collection des dissertations pour l'année 1880. Un certain nombre d'entre elles sont dignes d'appeler l'attention, mais, dans cette *Revue*, je ne puis signaler que celles qui touchent à des questions d'enseignement. J'ai éprouvé un réel plaisir à faire ainsi connaissance avec plusieurs maîtres distingués, à observer leurs goûts ou leurs préjugés d'esprit, à recueillir le fruit de leur expérience variée. Bonnes ou mauvaises, toutes ces études portent le cachet de la sincérité, de l'intérêt consciencieux, de la réelle dévotion pédagogique qu'ils apportent dans l'exercice de leur ministère. Ce qui ajoute d'ailleurs à la valeur de ces travaux, c'est que le choix du sujet n'est pas toujours livré au hasard. Vous pouvez être certain de rencontrer là, avec tous les développements que comporte la matière, bien des questions qui ont été effleurées dans le Parlement ou qui ont été agitées dans une des réunions annuelles des directeurs de gymnase. A cette lecture, on se sent comme porté par un courant au milieu des discussions et des préoccupations pédagogiques du moment, et il se dégage de tant de sentiments particuliers une sorte de synthèse qui résume les idées dominantes et les opinions les plus accréditées d'un peuple et d'une génération. Notre intention étant de donner, pour cette fois, moins une analyse qu'une idée d'ensemble des sujets traités dans ces programmes, nous citerons un peu au hasard un certain nombre de titres, sauf à entrer dans quelques détails lorsque la matière nous paraîtra s'y prêter.

Parmi les programmes qui se rapportent plus spécialement à l'histoire de l'enseignement, nous avons remarqué l'étude que M. le directeur Eiselen a publiée sur l'histoire des établissements scolaires de Francfort-sur-le-Mein, à l'occasion de l'inauguration de nouveaux bâtiments de l'École-Modèle de cette ville. Dans cette monographie, comme dans presque toutes celles du même genre, on peut constater avec satisfaction que le progrès n'est pas un vain

mot. La science des maîtres et leur position sociale, il y a trois siècles, autant qu'il est possible de juger, était quelque chose de vraiment misérable. L'enseignement était un métier, et un des moins honorés; le pédagogue vendait son heure de science comme le marchand son aune de drap. Ce commerce étant d'ailleurs peu productif, tous les moyens étaient bons sans doute pour en tirer le meilleur parti possible.

Dans le même ordre d'idées que le travail sur Francfort, nous citerons un fragment de l'histoire du gymnase de Rossel jusqu'à l'année 1780, par le Dr Joseph Frey, quelques détails sur l'inauguration du gymnase d'Arnsberg par le Dr Joseph Scherer, et les souvenirs d'école de Jean Vogt, recteur du gymnase évangélique de Kronstadt, qui datent du commencement de ce siècle, et nous présentent l'enseignement à cette époque sous un aspect plus favorable.

M. le Dr Bach, l'éminent directeur de la Sophien Realschule de Berlin, adresse aux parents des conseils que plus d'un proviseur français serait sans doute tenté de prendre à son compte. Il voit avec regret le grand nombre d'enfants incapables qui suivent l'enseignement secondaire, et qu'on pourrait élever dans les écoles primaires supérieures si elles étaient mieux organisées. Ces dissertations, sous forme de conseils, sont assez en usage en Allemagne; le Dr F. Weineck, directeur de la Bürgerschule de Lübben, s'adresse pareillement aux parents et aux maîtres de son établissement, et le professeur Otto Voigt, de la réalschule de première catégorie de Dresden, fait une sorte de cours d'hygiène à l'usage des enfants de son école; il paraît surtout préoccupé de l'excès de travail (*Ueberbürdung*), qui est imposé aux enfants.

Soit dit en passant, c'est là un problème à l'ordre du jour en Allemagne. La question a été portée devant les Chambres, elle est discutée chaque jour dans la presse et en particulier dans les Revues pédagogiques qui se font l'organe des intérêts des réalschulen. On cite des cas nombreux de maladies cérébrales, et de récentes statistiques prouvent que la myopie sévit comme un fléau dans les écoles allemandes. Il y a quelques mois à peine, une brochure du Dr Cohn sur ce sujet, faisait grand bruit. Nous craignons que ce cri d'alarme ne soit guère entendu. Nous sommes possédés de la maladie de tout enseigner à l'école, comme si un enfant pouvait tout comprendre. Les développements dans lesquels entre M. Voigt sur le partage et l'emploi du temps, sur les meilleures méthodes de travail, sont très sages; on a dit bien souvent ces choses-là, mais il est bon de les répéter.

M. Voigt, dont nous ne partageons pas toutes les idées, fait

du moins de la pédagogie pratique. Il nous est impossible d'adresser le même compliment à l'exposé de certaines doctrines de Herbart et de Beneke, par le Dr Meyer, du gymnase de Crefeld. Nous avons peine à le suivre dans les hauteurs où il plane, et nous avouons notre peu de goût pour ces considérations abstraites, pour ces subtilités métaphysiques, dans lesquelles la pédagogie allemande se complaît trop souvent. Nous ne pouvons comprendre la pédagogie que comme une science d'application. Tout à fait théorique est aussi l'essai de M. le Dr Jacob Hover, du gymnase de Mayence, sur l'importance de la mythologie germanique pour l'enseignement. Il y a cependant dans ce travail des aperçus intéressants, et M. le Dr Hermann Meier, du gymnase de Schleiz, expose avec tant de talent les théories de Schiller sur l'éducation esthétique de l'homme, qu'il me réconcilie presque avec la pédagogie abstraite.

Un grand nombre de dissertations traitent de la méthode de l'une ou de l'autre branche d'enseignement. Je citerai, entre autres, l'*Enseignement artistique,* par M. le Dr Hübner-Frams, du gymnase de l'Impératrice Augusta à Charlottenburg; le *Cours semestriel de l'Enseignement du latin en huitième*, par le Dr O. Kübler, du gymnase de l'Empereur Guillaume à Berlin; l'*Enseignement de la physique au gymnase*, par le Dr Carl Eichler, du gymnase de Husum; *De l'importance de la grammaire comparée pour l'enseignement du grec dans les classes élémentaires*, par le Dr von Gimborn, du gymnase de Hedingen; *De la réforme de l'enseignement géométrique*, par M. Charles Becker, du gymnase de Wertheim; *La botanique dans les classes élémentaires,* par M. Niederley, de l'école d'éducation de Barth, à Leipzig (dissertation qui ne répond guère aux promesses du titre); *La méthode de l'enseignement de la géographie,* par M. Reinhardt, du gymnase de Neubrandenburg; *Le but et l'étendue de l'enseignement de l'histoire au gymnase,* par le Dr Gravenhorst, du gymnase de Brunswick. M. Gravenhorst veut qu'on enseigne non pas des faits, mais des résultats; non pas tous les détails de l'histoire, mais une sorte de généralisation d'histoire de la civilisation. Il recommande de consulter les sources où l'on voit l'histoire en action, au lieu de la lire, et s'élève contre tout enseignement qui présente les faits à un point de vue partial et dans un but intéressé. On ne songe pas à contester la justesse de ces réflexions; nous croyons cependant qu'elles s'appliqueraient plutôt à l'enseignement de l'histoire dans les Universités. Au point de vue du gymnase, il nous paraîtrait plus pratique de se demander, par exemple, quelle place il faut faire dans les diverses

classes, à l'histoire moderne et à l'histoire ancienne, ou quelle peut être la valeur pédagogique d'une composition ou d'une exposition orale dans un cours d'histoire?

Il va sans dire qu'il est plus d'une fois question de l'enseignement de l'allemand dans les programmes, surtout dans ceux des réalschulen. M. le Dr Arnim Schaefer, du gymnase avec section réale de Birkenfeld, présente sur ce sujet des aperçus intéressants. Je préfère encore la dissertation de M. le Dr Wetzel, de la réalschule de première catégorie de Barmen, sur la lecture allemande dans les hautes classes. Il s'agit surtout, à ce qu'il semble, de la lecture qui se fait à domicile et doit compléter les exercices de classes. M. le Dr Wetzel, qui a plus de vingt années d'expérience scolaire, et qui a mis à profit les travaux publiés en 1855 par M. Hulsmann, en 1876 par M. Schacht, et en 1879 par M. Luthgen sur le même sujet, fait remarquer avec raison que la lecture est surtout utile en Allemagne, où la grammaire est encore mal fixée, où les dialectes sont si nombreux. D'ailleurs, que de temps il faut, rien que pour démonter le squelette de l'histoire littéraire! Il est au reste nécessaire de pratiquer la lecture pour satisfaire aux exigences du règlement sur les *Abiturienten prüfungen* du 6 octobre 1859. Un article de ce règlement porte que l'élève doit être à même de traiter un thème à sa portée avec méthode et dans une langue correcte et suffisamment littéraire. M. Wetzel entre dans des détails peut-être un peu sommaires sur le genre d'ouvrages qu'il faut choisir, sur la manière de les lire, et sur le contrôle que le maître doit exercer sur les lectures de ses élèves. M. le Dr Joseph Rangen, du progymnase de Tremessen, aborde la même question, mais par un autre côté, et recherche les meilleurs moyens de développer chez l'écolier les habitudes de précision, de clarté et de propriété d'expression indispensables pour bien écrire et surtout pour bien parler la langue maternelle.

Ce sont les programmes de réalschulen qu'il faut consulter, en première ligne, pour ce qui touche l'étude des langues vivantes. Le directeur de la réalschulen de première catégorie de Perleberg, M. le Dr O. Vogel, a publié en 1880, sur la lecture des ouvrages français et anglais dans les classes supérieures de réalschulen, une étude tout à fait remarquable et vraiment curieuse et instructive. Que faut-il lire? Comment faut-il lire? voilà les deux questions qu'il se pose et qu'il traite successivement, en insistant surtout sur la première. Dans le choix des ouvrages, il se propose pour but d'orienter les élèves dans la littérature mo-

derne, pour les mettre à même de continuer ensuite leurs lectures par eux-mêmes. Il n'est guère possible d'expliquer plus de deux ouvrages par semestre. Les romanciers, tels que Toepfer, Souvestre, Walter Scott, Dickens, qu'on choisit comme livres de classe dans plusieurs réalschulen, doivent être écartés comme n'offrant pas une valeur littéraire assez haute, ou des modèles utiles pour l'étude de la langue. M. Vogel fait toutefois exception pour *Paul et Virginie* et le *Vicaire de Wakefield*. Il n'admet pas davantage les récits de voyage, les biographies qui présentent un caractère national trop accusé. Certaines pièces, comme les *Précieuses ridicules*, lui paraissent d'une lecture trop difficile. L'*Histoire de la Civilisation*, de Guizot, l'*Esprit des lois*, les *Lettres provinciales* et les *Pensées*, le *Roi Lear*, ne conviennent pas pour le même motif. Les poètes, les orateurs, les historiens, voilà les véritables écrivains classiques. *Télémaque* est ennuyeux, et le théâtre du XVIIe siècle n'est pas si inférieur qu'on veut bien le dire au théâtre allemand du XVIIIe siècle ; il y a aussi bien des déclamations dans certaines pièces de Schiller. M. Vogel recommande le *Cid*, *Horace*, *Britannicus*, *Athalie*, l'*Avare ;* il ne croit pas que le *Misanthrope* et *Tartufe* soient des livres de classe. L'*Art poétique* de Boileau, les *Lettres* de madame de Sévigné et de Voiture, les *Oraisons funèbres* de Bossuet, les *Sermons* de Massillon sont de grands modèles à offrir aux élèves. Les *Fables* de La Fontaine n'ont qu'une valeur bien moindre : ce sont de jolies miniatures. Parmi nos histoires, M. Vogel estime surtout *Charles XII*, le *Siècle de Louis XIV*, les *Considérations*, de Montesquieu, l'*Histoire de la Révolution*, de Mignet, des extraits de Thiers, de Michaud, *Napoléon et la Grande Armée de* 1812, de Ségur. Il rejette Rousseau, trouve Augustin Thierry trop difficile, prône les *Discours* de Mirabeau, que tout le monde doit lire, écarte, comme des auteurs médiocres, Delavigne et Ponsard, et ajoute à son programme un choix des poésies de Victor Hugo, Lamartine, Musset, Vigny et Béranger. L'espace nous manque pour donner la liste des auteurs anglais que dresse M. Vogel. Il faudrait citer en entier cette substantielle et originale dissertation, où l'auteur se montre en général pédagogue consommé et fin connaisseur des littératures modernes.

Les directeurs de réalschulen, dont les programmes offrent tant d'aperçus intéressants, ne pouvaient rester muets sur la question qui leur tient le plus à cœur, celle de l'admission de leurs élèves à l'Université et aux diverses carrières civiles et militaires, au même titre que les élèves des gymnases.

Les réalschulen ont emporté déjà bien des positions sur leurs

adversaires, ils sont admis aux cours universitaires et à une partie des examens auxquels ces cours conduisent, pour les mathématiques, les sciences naturelles et les langues modernes. Leur objectif actuel, c'est la Faculté de médecine; demain sans doute ce sera la Faculté de droit. Seule la section philologique des Facultés de philosophie paraît devoir leur opposer une invincible fin de non-recevoir. M. H. Seeger, directeur de la réalschule de première catégorie de Güstrow, nous tient au courant, dans son programme de 1880, de l'état actuel de la question des réalschulen. Il nous raconte les progrès de la Société des réalschulen, fondée en 1875 et qui compte déjà plus de 2,000 membres. Il entre dans les détails les plus complets sur la pétition que la réalschule de Duisburg adressa le 6 mars 1878 au Reichstag, pour demander l'admission des bacheliers des réalschulen aux études universitaires dans les Facultés de médecine. Cette pétition n'aboutit pas, le gouvernement de l'empire paraît même s'y être montré très défavorable, mais elle eut plus de succès à la Chambre des députés de Prusse, où elle eut la bonne fortune de rencontrer pour rapporteur M. le Dr Hoffmann, qui, bien que directeur du gymnase Zu Grauen Kloster de Berlin, n'hésita pas à appuyer la proposition par de très forts arguments. La préparation actuelle des gymnases aux études médicales est reconnue insuffisante par tout le monde, et cependant une réforme radicale des gymnases est impossible. Tout au plus pourrait-on y consacrer quelques heures de plus aux études scientifiques. Dans ces conditions, il n'est pas juste de repousser les prétentions des réalschulen, car rien ne prouve qu'elles ne puissent préparer d'une façon aussi efficace que les gymnases aux études médicales. Tel paraît être aussi le sentiment de M. Bonitz, l'éminent commissaire du gouvernement, et de M. Dubois-Reymond, qui sait quelquefois rejeter ses anciennes erreurs comme une monnaie qui n'a plus cours. Il avait conclu avec une énergie sans égale, comme doyen de la Faculté de médecine en 1869, contre les réalschulen, et, dans un article récent, il reconnaît que la situation a cessé d'être la même depuis qu'on a renoncé à l'idée de réformer l'enseignement des gymnases.

Là, on le voit, le terrain n'est pas mauvais pour les réalschulen, bien que la Société des médecins se soit prononcée contre elles à une immense majorité. Les Facultés de médecine, consultées par le gouvernement prussien en 1869, s'étaient partagées, quatre d'entre elles, Berlin, Breslau, Halle et Marburg, avaient dit non; quatre autres, Göttingen, Greifswald, Kiel, Kœnigsberg avaient dit oui avec quelques réserves. Bonn avait ajourné son

jugement. L'impartialité nous oblige à constater que les gymnases conservent une attitude passive et silencieuse en face de l'activité presque fébrile déployée par les réalschulen. Est-ce résignation ? Est-ce dédain ? Le second de ces sentiments, si vraisemblable qu'il paraisse, ne serait à notre avis ni juste, ni sage ; car les réalschulen ont pour elles l'autorité d'hommes très considérables, tels que MM. Wiese, Bonitz, Hoffmann, qui paraissent désintéressés dans la question, et leur cause est défendue avec un rare talent et une grande énergie par des publicistes tels que MM. Bach, Strack, Friedländer, etc. Les absents ont tort, dit le proverbe, et le même arrêt pourrait bien s'appliquer aux silencieux. C'est là une opinion que nous formulons en toute impartialité, et qui est surtout dictée par l'intérêt très vif que l'enseignement classique nous inspire.

Il nous reste à parler de l'étude de M. Ernest Friese, du Collège Royal français de Berlin, sur l'enseignement secondaire en France. C'est la seconde partie d'un travail que le savant professeur a consacré à l'organisation et aux méthodes en usage dans nos lycées, et qui a été reproduit dans le *Bulletin de la Société d'Enseignement secondaire*. Ce qui caractérise l'œuvre de M. Friese, c'est son impitoyable clairvoyance et sa brutale franchise. Ce qu'il y a d'acerbe dans le ton de l'écrivain fait d'autant plus impression que son opuscule est rédigé en français, la langue des salons et de la politesse. Toutes les conclusions de l'auteur relatives aux méthodes d'enseignement ont perdu de leur actualité. Écrites avant la réforme, elles conservent tout au moins la valeur d'un témoignage net et sincère. En revanche, la comparaison que M. Friese établit entre l'unité de l'enseignement secondaire telle qu'elle existait alors en France et le système allemand des gymnases et des réalschulen, nous paraît manquer de précision. Autant que nous pouvons comprendre l'auteur, il croit que les Français se trouvent bien de l'unité et que les Allemands auraient tort de s'y astreindre. Si telle est exactement la pensée de M. Friese, elle nous paraît juste. Nous nous associerons encore plus volontiers au jugement qu'il porte sur la condition de nos professeurs, sur nos internats, sur nos concours généraux, sur l'influence déplorable du baccalauréat dans les dernières années d'études du lycée. M. Friese dit tout crûment que nos grands internats tiennent à la fois de la caserne et du couvent. A son avis (1),

(1) On peut consulter sur le même sujet une discussion assez récente de la Chambre des députés de Prusse. (Séances des 13 et 14 décembre 1880.)

« les maîtres d'études seront toujours dans une situation trop pitoyable pour jamais avoir aucune influence sérieuse sur les élèves ». M. Friese fait l'histoire du concours général, et qualifie par trois fois cette institution en termes d'une extrême amertume : à son avis, le concours est une parade malsaine, la ruine de l'enseignement universitaire ; il cause un mal incalculable à la jeunesse française. « A voir la part faite à l'amour-propre dans l'éducation de la jeunesse française, on dirait que les Français ne comprennent pas du tout que le désir de se distinguer poussé à l'excès puisse devenir un défaut fort dangereux. Rien n'est plus significatif pour le régime français que la force qu'on attribue à l'action de l'amour-propre. On ne craint pas d'augmenter à l'infini les moyens d'émulation pour exciter et pour pousser les élèves à tous les degrés de leur développement. Voilà pourquoi le système des récompenses a reçu en France une étendue étonnante. » M. Friese ajoute que les Français sont très fiers du concours général. Cela me rappelle le mot d'une dame, d'un esprit très distingué et excellente mère, qui hésitait à placer son fils à l'École Monge. Elle me faisait part de ses hésitations et me demandait mon avis. — « Mais, lui disais-je, que reprochez-vous à cette école? M. Godard n'est-il pas un directeur modèle ? — Tout le monde le dit. — Votre fils ne sera-t il pas à Monge en bonne société ? — Mais si, mes meilleures amies y ont placé leurs enfants. — Les méthodes qu'on y pratique, — (c'était avant la réforme), — ne sont-elles pas celles qui ont la préférence de votre mari ? — J'en conviens. — Et l'établissement n'est-il pas à votre porte, ce qui vous permettra de surveiller vous-même l'éducation de votre fils? — C'est bien pour cela que je songe à cette école — Mais alors, qu'est-ce qui vous arrête ? — Vous ne devinez pas ? me dit-elle en riant. C'est que mon fils ne sera pas admis au concours général... » Voilà qui en dit plus que bien des gros mots.

M. Friese, inflexible jusqu'au bout, termine par cette phrase : « Il y a certainement fort peu de choses à emprunter directement à l'Université. » C'est une conclusion bien dure. Que M. Friese compare une dissertation d'un de nos élèves de philosophie à une composition analogue d'un candidat étudiant de l'*Ober prima*, il reconnaîtra qu'en France, même sous l'empire des anciennes méthodes, on apprenait à écrire avec mesure et à composer avec goût, ce qui est quelque chose.

Edmond DREYFUS-BRISAC.

L'ENSEIGNEMENT

DU DROIT ET DES SCIENCES POLITIQUES

EN HONGRIE (1)

NOTIONS HISTORIQUES

Le royaume de Hongrie, dans les premiers siècles qui suivirent sa fondation (XIe siècle), possédait des écoles d'enseignement supérieur et même une Université. Ces établissements d'instruction publique avaient été organisés sur le modèle des Universités qui existaient à la même époque en Italie. Les différents ordres religieux étaient chargés d'y enseigner ; ils avaient reçu en dotation de vastes biens royaux. Ces écoles ne vécurent pas longtemps; des tribulations de toutes sortes et des guerres les firent disparaître, mais les grands rois qui se sont intéressés aux sciences les rétablirent.

C'est le cardinal-archevêque Pierre Pazmany qui, le premier, en 1635, prit l'initiative de la fondation d'une Université que nous voyons encore subsister aujourd'hui. Le siège de cette Université, qui avait deux Facultés, celle de théologie et celle de philosophie, se trouvait à Nagy-Szombath; les Jésuites y avaient été chargés de l'enseignement. Le roi Ferdinand II lui accorda tous les droits et privilèges dont jouissait alors une Université dans l'empire d'Allemagne. En 1667, on installa la Faculté de droit; en 1769, la reine Marie-Thèrèse créa la Faculté de médecine.

Plusieurs écoles pour l'enseignement supérieur, qui y était

(1) Les documents utiles à la rédaction de ce résumé ont été pris dans les ouvrages suivants : 1. *A magyar királyi jogakadémiák és joglyceumok története hivatalos adatok alapján.* 1873, Budapest. — 2. *Leitner Ferencz : Jog-jog-és Allamtudományi Iratoktatás.* Budapest, 1878. — 3. *A jogtudományi oktatás reformjának kérdéséhez.* Dr Dell' Adami Kersö. Budapest, 1879.—4. *A felsöktatás reformja.* Lanczi Gyula. Budapest, 1879. — 5. *Nehány szó a jogi szakoktatás reformjának kérdéséhez*, dans la revue : *Jogtudományi közlöny*, année 1878, nos 48, 49 et 50. Dr Nagy Ferencz.

confié aux Jésuites, furent fondées vers la même époque à Pozsony (Presbourg), Györ (Raab), Nagy-Várad, Kassa, Kolozsvar.

L'année 1775 a une grande importance dans l'histoire de ces écoles supérieures. Les Jésuites étant expulsés du pays, leurs biens furent confisqués et leurs écoles passèrent sous la direction de l'État. Plusieurs autres ordres eurent le même sort. Tous les biens ecclésiastiques, sécularisés de la sorte, servirent à constituer une masse, nommée « fonds d'études » (*fundus studiorum*), et soumise à la gestion de l'État, pour être affectée aux besoins de l'enseignement.

En conséquence de ce changement, les écoles furent réorganisées. Le siège de l'Université fut transféré à Bude, dans la capitale du pays. En 1780, Marie-Thérèse lui accorda de nouveaux privilèges et de nouvelles dotations auxquelles vinrent se joindre les offrandes considérables de particuliers. L'Université de Budapest a aujourd'hui des domaines et des capitaux qui représentent au moins 500,000 francs de rente annuelle. Cette Université est considérée comme personne morale, ses biens sont distincts du fonds d'études (*fundus studiorum*), qui sert à l'entretien des autres écoles d'enseignement supérieur.

Les écoles étaient soumises à la direction immédiate du gouvernement. La réorganisation des Universités et des autres écoles supérieures se fit par un décret royal de 1777 (*Ratio Educationis totiusque Rei litterariæ per Regnum Hungariæ et provincias eidem adnexas*), qui, renouvelé en 1808, exerça la plus grande influence sur l'enseignement supérieur, auquel il fut seul à servir de base jusqu'en 1848.

Conformément à ce décret (nommé tout simplement *Ratio Educationis*), l'Université de Budapest reçut la même organisation qu'avaient, à cette époque, les Universités autrichiennes. Elle se proposait de former non des savants, mais seulement des fonctionnaires pour le service de l'État, et, comme à elle seule elle n'aurait pu y suffire, on maintint les autres écoles supérieures nommées *Académies*, et même on augmenta leur nombre. Ces écoles reçurent une organisation assez curieuse; elles furent divisées en deux Facultés : celle de philosophie et celle de droit. Dans chacune de ces Facultés le temps d'études était de deux ans, il fallait donc quatre ans pour subir les examens de l'une et de l'autre. Tout étudiant qui voulait suivre les cours de la Faculté de droit était obligé d'achever son cours à la Faculté de philosophie. Ces écoles se proposaient, plus exclusivement encore que l'Université, de préparer des fonctionnaires pour l'État. La seule mé-

thode à laquelle, à défaut de livres, les professeurs eussent recours, c'était de dicter ; les étudiants écrivaient et apprenaient mot à mot toutes les paroles sortant de la bouche des professeurs. Le gouvernement chercha à améliorer cette situation. En 1788, une ordonnance exigea que la matière des cours fût traitée plus scientifiquement, et que les étudiants ne fussent pas astreints à se servir uniquement de leur mémoire. Le résultat désiré ne fut pas obtenu; les choses restèrent dans le même état qu'auparavant jusqu'en 1848.

Au XVIIIe siècle, le protestantisme était très répandu en Hongrie. Les lois de 1608 n° I et de 1647 n° V ont accordé et assuré à cette religion non seulement l'exercice libre du culte, mais aussi la plus large autonomie. Les sectes protestantes ont érigé et entreteuu beaucoup d'écoles supérieures, secondaires et primaires. La liberté et l'autonomie des sectes protestantes furent de nouveau garanties et minutieusement précisées par la nouvelle loi de 1790-91 n° XXVI. Cette loi édicte les dispositions suivantes : « *Scholas quoque non solum quas habent retinere, sed novas ubicumque iis necesse visum fuerit prout et alteriores, accedente tamen prævie quoad hasce Assensu Regio erigere ibique Professores, Rectores, Subrectores vocare et dimittere, numerum eorum augere vel minuere, seu curatores Scholarum, quarum vistam locales, quam superiores et supremos e suæ confessionis hominibus eligere, nationem, normam et ordinem docendi atque discendi ordinare futuris semper temporibus liceat Evangelicis utriusque confessionis.* » L'État se réservait le droit, dans le cas où le système d'enseignement serait réorganisé par une loi générale, d'obliger les protestants à s'y soumettre.

Plusieurs écoles supérieures furent fondées par les protestants. Elles éclipsèrent bientôt les écoles catholiques et celles de l'État, tant par leur esprit scientifique que par le nombre de leurs élèves. Leurs professeurs avaient reçu leur instruction pour la plupart dans les Universités étrangères, en Allemagne, dans les Pays-Bas, en Angleterre, où les étudiants protestants hongrois avaient des bourses importantes en grand nombre. La loi de 1790-91 dit expressément : « *Studiosis..... etiam studiorum causa peregre ad Academias exterorum sine ullo impedimento proficisci eaque, quæ sibi constituta habent, stipendia percipere permittantur.* » D'autre part, ces écoles protestantes, indépendantes du gouvernement viennois, avaient formé en tout temps l'opposition la plus forte contre la réaction, et elles avaient inculqué à leurs élèves l'esprit libéral, dont elles restèrent les foyers.

Quant à l'enseignement, le système de la *Ratio Educationis*

était accepté avec quelques modifications. Les écoles protestantes n'étaient pas des Universités ; à côté des Facultés de philosophie et de théologie existait une Faculté de droit, où le temps d'études durait deux ans.

L'année 1848 eut pour l'instruction publique en Hongrie une très grande importance. La loi de 1840 n° XIX déclara que l'Université était une institution de l'État, et elle fut soumise au ministre de l'instruction publique; la même loi décréta la liberté d'enseigner en même temps que celle d'apprendre. La révolution empêcha un moment le gouvernement de procéder à l'application de ce principe. Dès que la révolution eut été vaincue, la Hongrie fut privée de sa constitution, et le gouvernement viennois, dans son absolutisme, s'empara de toutes les institutions hongroises ; il en fut donc ainsi de l'instruction publique et de l'Université. Le gouvernement viennois établit à l'Université de Budapest le système autrichien, qui est la base du système actuel de l'enseignement supérieur en Hongrie.

Quant aux autres établissements d'enseignement supérieur, — « Académies »,— le gouvernement autrichien les laissa exister, mais il les réorganisa par plusieurs ordonnances. En 1850, une ordonnance impériale du 29 septembre édicta que les Écoles de droit seraient seules maintenues, tandis que la Faculté de philosophie serait adjointe aux écoles secondaires (gymnase), dont elle constituerait les deux classes les plus élevées. Les écoles supérieures, ainsi réorganisées, ont été appelées « Académies impériales et royales ». Le temps d'études dans les Académies était de deux années, avec des examens semestriels. Les étudiants qui voulaient obtenir un diplôme de doctorat furent obligés de suivre les cours supplémentaires pendant deux ans à l'Université.

En 1855, par une ordonnance impériale du 25 septembre, le temps d'études, aux Académies de droit, fut élevé à trois ans, et le cours supplémentaire fut restreint à un an pour les aspirants au doctorat en droit. Dans les Académies de Kolozsvár et Nagy-Szeben (Hermanstadt), les cours étaient de quatre ans; la quatrième année était une année supplémentaire, et elle n'était obligatoire que pour les étudiants qui, sans avoir pris d'inscription à l'Université, voulaient y subir un examen de doctorat. Les examens semestriels étaient maintenus.

Les sectes protestantes, ne jouissant pas de leur autonomie complète sous ce régime, furent obligées d'adopter également ce système. Et il était en vigueur, lorsqu'en 1867 la constitution hongroise a été rétablie. Le ministère hongrois a, toutefois, main-

tenu provisoirement cette organisation des Académies de droit, qui lui furent désormais soumises (1).

Il en fut autrement des Écoles de droit des sectes protestantes. En 1867, avec la constitution, l'autonomie des sectes protestantes, assurée par la loi 1798-91 n° XXVI, fut rétablie. Aux termes de la même loi, elles recouvraient la liberté d'organiser l'enseignement comme bon leur semblait. Dans une des Académies de droit, à Eperjes, le temps d'études était de deux ans, tandis que dans les autres il était de trois ans.

Ainsi, comme on le voit, l'unité n'existait pas dans le système de l'enseignement du droit; il en était résulté la plus grande variété au détriment de l'enseignement. La suppression de ces inconvénients offrait de grandes difficultés à cause de l'autonomie des sectes protestantes. Enfin, le ministre de l'instruction publique trouva le moyen de les forcer indirectement à organiser l'enseignement du droit dans leurs Facultés, de la même façon que les Académies de droit qui lui étaient soumises. C'est ce qui fut fait par l'ordonnance du 19 mai 1814.

Par cette ordonnance, les Académies de droit ont été transformées en « *Facultés complètes de droit et des sciences politiques* » *et indépendantes de l'Université.* Le temps d'études à chaque Faculté indépendante, existant sous la direction immédiate du ministre, fut fixé à quatre ans; pour les étudiants de ces Facultés aspirant au doctorat, le cours supplémentaire fut supprimé. Un nouvel ordre d'examens fut introduit (j'en ferai connaître plus tard les détails). L'ordonnance a expressément stipulé qu'il n'y aurait d'admissibles au doctorat et aux examens pratiques exigés pour devenir juge de paix et avocat, que ceux qui auraient subi les examens théoriques prescrits. En outre, huit chaires furent créées dans chaque Faculté indépendante de droit.

Voilà comment les sectes protestantes, pour que leurs Facultés de droit ne perdissent pas leur importance pratique et pour qu'elles restassent à la hauteur de celles de l'État, se virent forcées d'adopter ce système ; et cela au prix de grands sacrifices. Ainsi, aujourd'hui, toutes les Facultés de droit se trouvent avoir la même organisation.

En ce qui concerne l'Université, en 1874 le système autrichien

(1) Non seulement les Académies soutenues par le fonds d'études sont soumises directement au ministre, mais encore les deux Facultés de droit (à Eger et Pécs) soutenues par les évêques catholiques. L'Église catholique en Hongrie n'a pas d'autonomie. Le roi, en vertu de son *supremum jus patronatus,* a, par les ministres parlementaires, les écoles catholiques sous sa direction immédiate.

fut supprimé et une ordonnance du 5 février 1874 y substitua un nouvel ordre tout à fait différent. En outre, en 1872, l'État a fondé une deuxième Université à Kolozsvár (Klausenbourg), en inaugurant de la sorte l'évolution nouvelle, qui amènera la suppression des Facultés indépendantes et la fondation d'Universités sur le modèle allemand.

L'état actuel se trouve donc être tout à fait provisoire, car il faut s'attendre, dans un avenir prochain, à une réorganisation totale et un complet changement.

ÉTAT ACTUEL DES CHOSES

L'enseignement du droit a lieu maintenant dans les Facultés de droit des Universités, et dans les Facultés indépendantes.

Il y a deux Universités : l'une à Budapest, l'autre à Kolozsvár (Klausenbourg).

Les Facultés indépendantes ont leur siège pour la plupart dans les villes les plus importantes de la province, à l'exception de quelques-unes qui sont soutenues par les différentes sectes protestantes.

Les Facultés de l'État sont à Presbourg, Kassa, Györ (Raab), Nagy-Varád, Nagy-Szeben (Hermanstadt); les Facultés catholiques à Pècs (Fünfkirchen), Eger (Erlau); et celles des sectes protestantes à Kecskemèt, Eperjes, Debreczen, Sáros-Patak, Máramaros-Sziget et Pápa.

Le nombre des étudiants en droit et en sciences politiques, dans les Facultés des Universités et les Facultés indépendantes, était, en 1875-76, de 2,570; nombre qui se décompose ainsi pour chacune des Facultés, savoir :

Budapest	1289
Kolozsvár	166
Pozsony	204
Györ	91
Kassa	103
Nagy-Várad	138
Nagy-Szeben	65
Eger	87
Pécs	84
Debreczen	110
Kecskemét	89
Máramaros-Sziget	35
Pápa	33
Sárospatak	64
Ensemble	2570

Ainsi, si l'on compare les différents pays en Europe relativement à la population, on arrive à ce résultat : la France a seulement une Faculté pour 3,563,000 habitants; l'Autriche, une pour 3,000,000; l'Allemagne, une pour 2,247,000; et enfin l'Italie, une pour 1,370,000; tandis que la Hongrie (la Croatie exceptée) en a une pour 950,000 habitants.

Mais aujourd'hui en Hongrie le nombre des étudiants en droit diminue de jour en jour. A cet égard, il m'est impossible de donner des renseignements exacts, n'ayant pas entre les mains le rapport du ministre de l'instruction publique; cette diminution est loin de se produire en Autriche, où, au contraire, le nombre des étudiants en droit a presque doublé de 1866 à 1877; elle peut être attribuée à plusieurs circonstances dignes de remarque. Jusqu'en 1874, être juriste c'était la carrière la plus facile et la plus avantageuse. D'autre part, c'était une tradition chez la noblesse hongroise, avant 1848, de s'adonner presque exclusivement à la carrière juridique et politique, car cette noblesse occupait toutes les fonctions constitutionnelles et politiques. C'est à cette carrière qu'on se préparait dans les Facultés de droit; la politique et le droit étaient, à cette époque, l'occupation traditionnelle et l'étude favorite de la nation hongroise. Il n'était pas si facile de se défaire de cette habitude. L'absolutisme sous lequel la Hongrie gémissait depuis 1849 ayant disparu en 1861, la nation s'était de nouveau beaucoup intéressée à la politique et au droit. Depuis 1861 à 1867 le gouvernement provisoire, et depuis 1867 le régime constitutionnel, avaient de nouveau beaucoup favorisé la carrière politique, ce qui avait attiré un très grand nombre de jeunes gens dans les Facultés de droit. Les examens étaient excessivement faciles, et le diplôme d'avocat ouvrait toutes larges les portes de toutes les branches de l'administration. Il en était résulté un état de choses très anormal. Cette carrière était tellement courue par les jeunes gens, qu'il était impossible à la très grande majorité d'arriver aux fonctions publiques, et le reste devenait avocat, profession qui est, en Hongrie, absolument indépendante de toute nomination du gouvernement. La carrière d'avocat, elle aussi à son tour, fut bientôt encombrée de jeunes gens, dont l'existence ne pouvait pas être assurée à cause de l'exagération de leur nombre. Cet état anormal amena, en 1874, le gouvernement à décréter les règlements les plus restrictifs. (Ces règlements seront mentionnés tout à l'heure.) Les restrictions et en même temps un avenir beaucoup moins attrayant ont arrêté un grand nombre de jeunes gens. Il y a encore une autre circonstance, qui a causé

cette diminution et ouvert une nouvelle carrière, qui jusqu'alors était presque complètement négligée. La Hongrie a construit des chemins de fer et a exécuté de grands travaux publics, qui ont réclamé des ingénieurs, dont la Hongrie n'avait pas un nombre suffisant; beaucoup de jeunes gens trouvèrent là l'emploi de leur activité.

Il en est résulté une disproportion grandissante entre le nombre des Facultés de droit, qui restait stationnaire, et celui des étudiants en droit, qui allait diminuant; plusieurs de ces Facultés sont ainsi devenues inutiles; c'est ce que feront mieux ressortir quelques renseignements de statistique.

En Hongrie, chaque Faculté de droit a une moyenne de 186 étudiants, tandis qu'en France on en trouve 455 et en Autriche 550.

Cette abondance est nuisible, et au point de vue de l'économie politique et au point de vue de l'enseignement, car c'est une dissipation des forces matérielles et intellectuelles. Il est besoin d'une certaine centralisation. C'est là une des causes des réformes qu'on réclame et qui seront mentionnées plus bas.

LE SYSTÈME DE L'ENSEIGNEMENT

A. — *Les Professeurs, les Étudiants, la Discipline.*

En traitant l'enseignement du droit, il faut bien distinguer les Facultés qui relèvent des deux Universités de celles qui n'en dépendent pas. Les Universités et leurs Facultés ressemblent, quant au corps enseignant et administratif, à celles de l'Autriche; il serait inutile d'en parler de nouveau, puisque M. Lyon-Caen les a fait connaître d'une façon si précise dans l'*Essai* qu'il leur a consacré.

Il en est tout autrement avec les Facultés indépendantes, où il existe un développement progressif.

Dans les *Universités*, l'autorité supérieure est représentée, sous la présidence du recteur, par le *sénat académique*. A la tête de chaque Faculté est le *conseil de Faculté*, que préside le *doyen*, élu tous les ans parmi les professeurs ordinaires.

Il y a deux classes de professeurs : les professeurs *publics* et *privés*. Les premiers sont nommés par le Roi, jouissent d'un traitement, ont droit à une pension. Les professeurs publics se divisent en ordinaires et extraordinaires. Ils ne diffèrent que par le

chiffre de leurs appointements. Les professeurs publics ordinaires ont un traitement de 2,900 florins, avec une augmentation tous les cinq ans de 200 florins, jusqu'à 25 ans de services. En outre, ils ont encore droit à d'autres redevances, notamment les sommes payées par les étudiants pour les cours et examens ; le revenu d'un professeur peut ainsi atteindre la somme de 10,000 florins, son traitement compris. Ils ne sont obligés qu'à cinq heures de cours par semaine.

Les professeurs *privés* (*magántanár, privat-docent*), comme en Autriche, ne sont pas fonctionnaires de l'État ; ils ne reçoivent pas de traitements ; ils ont seulement l'autorisation de faire des cours sur certaines matières de droit. L'autorisation (*habilitatio*) s'obtient de la même façon qu'en Autriche. Les professeurs privés qui se sont distingués dans l'exercice de leurs fonctions, peuvent arriver à obtenir le titre de professeur extraordinaire, sur la proposition du conseil de la Faculté. Ils perçoivent les rétributions qui leur sont payées par les étudiants inscrits à leurs cours, et une partie des droits acquittés par ces derniers pour les examens. Exceptionnellement, ils peuvent recevoir une gratification du ministre de l'instruction publique sur la proposition du conseil de la Faculté, si leur enseignement comble certaines lacunes qui existent dans le programme des cours des professeurs publics. C'est un droit dont le ministre ne s'est pas encore servi, à ma connaissance du moins.

Les Facultés indépendantes, quoique transformées depuis 1874 en « Facultés complètes de droit et des sciences politiques », ont une organisation différente de celle des Facultés des Universités. Elles ont actuellement, comme à l'Université, des professeurs publics et des professeurs privés.

Les professeurs publics sont choisis, dans les Facultés de droit et de l'État, par le ministre de l'instruction publique, et, dans les autres Facultés, par les corporations confessionnelles ou par les évêques. Les émoluments ne sont pas partout les mêmes, ils varient suivant les différentes Facultés. La participation aux sommes payées par les étudiants pour les cours a lieu de la manière suivante : On prélève sur le total de la somme payée pour chaque cours (*tanpénz, Collegiengelder*) 5 p. 100, qui servent à augmenter le fonds de la Faculté ; le reste est partagé entre les professeurs publics, en proportion du nombre d'heures de leurs cours par semaine, qui ne peut dépasser douze heures. Les cours en dehors de ce chiffre sont considérés comme gratuits.

La tâche de ces professeurs est plus grande que celle des pro-

fesseurs de l'Université; chacun d'eux est obligé à dix heures de cours par semaine; en outre, le corps des professeurs est tenu, pendant chaque semestre, à donner deux cours gratuits.

Avant 1874, il y avait auprès de ces Facultés des professeurs adjoints (professeurs agrégés); cette institution est maintenant supprimée et remplacée par celle des professeurs privés (*magantanár*, *privat-docent*), mais ces derniers n'ont pas un champ aussi favorable à leur activité que leurs collègues des Universités. Les professeurs privés autorisés par l'Université peuvent seuls faire des cours dans les Facultés indépendantes. Dans l'Université, ils peuvent faire et les cours généraux et les cours spéciaux, tandis que, dans les Facultés indépendantes, ils ne sont autorisés que pour les cours généraux, qui n'ont pas de titulaire ordinaire, et, en outre, pour tous les cours spéciaux. Si pendant une année ils n'exerçent pas ce droit, ils le perdent. Aucun traitement ne leur est alloué; ils n'ont que la somme payée par les étudiants pour les cours et la gratification éventuelle, qui leur est accordée de la même façon qu'à l'Université.

L'administration des Facultés indépendantes est très différente de celle des Universités. Ces dernières sont considérées comme des corporations autonomes; le ministre de l'instruction publique n'a qu'un droit de surveillance sur elles; tandis que les Facultés indépendantes sont considérées comme des écoles simples. Elles n'ont pas de recteur élu par le conseil des professeurs; à la tête de ces Facultés est placé le conseil de professeurs, composé de professeurs publics et de deux délégués des professeurs privés, sous la présidence du directeur nommé par l'État ou par les sectes; lorsque le directeur est nommé par ces dernières, l'autorisation du ministre de l'instruction publique lui est indispensable.

Les *étudiants* de ces deux sortes de Facultés sont soumis à des règlements disciplinaires.

Il y a deux sortes d'étudiants : les ordinaires et les extraordinaires. L'admission des premiers a lieu au moyen d'une immatriculation effectuée sur la production d'un certificat de maturité ou d'un congé d'une autre Université ou Faculté indépendante. Dans les Universités, les étudiants ordinaires sont considérés comme des membres de la corporation universitaire (*egyetemi polgárok*). L'admission des étudiants extraordinaires a lieu par une inscription et ils ne sont pas membres de la corporation universitaire, mais ils sont soumis à tous égards aux règles disciplinaires. On ne saurait être inscrit comme étudiant extraordinaire sans avoir

justifié qu'on a au moins seize ans et qu'on possède une instruction suffisante pour suivre utilement les cours.

Le délai pour l'immatriculation ou l'inscription est dans les Universités de quatorze jours et dans les autres Facultés de huit jours après l'ouverture du semestre ou de l'année scolaire.

Les questions de discipline sont jugées dans les Universités par le conseil académique, et dans les autres Facultés par le conseil des professeurs, avec recours au ministre de l'instruction publique. Les étudiants ne sont soumis à ces différentes autorités qu'au seul point de vue des faits de leur vie universitaire. Les peines sont les mêmes qu'en Autriche.

Les étudiants jouissent de certains droits de réunion, notamment pour discuter les affaires académiques les concernant; ils peuvent s'assembler dans les salles mêmes de l'école, après y avoir toutefois été autorisés par le recteur et sous sa surveillance. En outre, il est permis aux étudiants de se constituer en corporations dans un double but d'instruction réciproque et d'assistance mutuelle. Les règlements de ces corporations doivent être approuvés par le ministre compétent.

Quoiqu'il existe des règles disciplinaires très minutieuses établies pour maintenir l'assiduité des étudiants, elles sont loin de répondre à leur but; c'est pourquoi l'appel nominal se fait de temps en temps, mais il n'a d'efficacité que dans les Facultés où les étudiants sont le moins nombreux; et il ne saurait, dans le cas contraire, présenter d'avantages pratiques; par exemple à Budapest, où plusieurs cours sont suivis, très souvent, par plus de trois cents étudiants. En général, ce système entraîne à des inconséquences et même à des injustices, sans donner jamais de bons résultats : à l'Université de Budapest, dans les cours très suivis, il est besoin d'une demi-heure au moins pour faire l'appel des noms de tous les étudiants; en outre, les professeurs ne connaissant pas tous les étudiants, cet appel n'est pas suffisant pour se convaincre complètement de leur présence; d'autant plus que dans la pratique un étudiant répond pour un ou même plusieurs autres de ses camarades absents; très souvent des étudiants peu favorisés par la fortune et qui ainsi se voient obligés de se livrer à d'autres travaux lucratifs, sont trop rigoureusement punis lorsqu'ils ne sont pas présents. Dans les autres Facultés, où il n'y a qu'un très petit nombre d'étudiants, et où par conséquent le règlement serait facile à exécuter, les professeurs l'appliquent avec moins de sévérité, pour ne pas effrayer les étudiants. L'absence trois fois constatée peut avoir pour conséquence de faire considérer le semestre

comme perdu; cependant, dans certains cas, le conseil des professeurs peut dispenser de l'application de cette peine sévère.

B. — *Les Cours.*

En parlant des cours, il faut encore bien distinguer les Facultés indépendantes des Facultés des Universités; il y a une grande différence entre les deux.

L'année scolaire aux Universités se divise en deux semestres tout à fait distincts l'un de l'autre. L'inscription n'a lieu que pour un semestre, aussi les sommes à verser pour les cours à suivre doivent être toujours payées au commencement de chaque semestre avant l'inscription, et elles ne sont valables que pour un seul semestre.

L'année scolaire commence le premier septembre; le premier semestre finit le 10 janvier, et le second semestre dure du 11 janvier au 15 juin. C'est la conséquence d'une ordonnance du ministre de l'instruction publique, datant de 1875. Avant cette époque, le système autrichien était en vigueur. Mais le ministre l'a modifié pour une très bonne raison : c'est que les professeurs, comme les étudiants, ne pouvaient sérieusement travailler en été, à cause des chaleurs qui sont excessives en Hongrie.

Dans les Facultés indépendantes, l'année scolaire a la même durée, mais elle ne se partage pas en semestres.

Les cours se divisent en cours *généraux* et en cours *spéciaux*. Cette distinction est d'une très grande importance, car elle est le principe de ce qui existe encore de liberté dans le système de l'enseignement du droit et surtout dans les Facultés des Universités. Dans les Facultés indépendantes, cette distinction a beaucoup moins d'importance. Nous traiterons d'abord des cours des Facultés des Universités.

Les cours sont généraux, quand ils comptent au moins cinq heures, et spéciaux, quand ils comptent moins de cinq heures par semaine. Les premiers embrassent la totalité d'un sujet : par exemple, dans le premier semestre de 1879-80, le professeur Wenczel a traité du « droit civil hongrois » cinq heures par semaine; le professeur Apáthy a expliqué le droit commercial cinq heures par semaine. Le droit criminel, le droit civil hongrois et d'autres branches du droit, dont la matière est plus étendue, sont répartis en deux cours généraux, moitié dans le premier et moitié dans le deuxième semestre; tandis que celles dont la ma-

tière est moins étendue, par exemple l'économie politique, le droit des lettres de change, sont traitées dans un seul semestre.

Les cours généraux ont une grande importance dans le système des examens, auxquels l'étudiant ne peut se présenter qu'à la condition qu'il ait suivi au moins pendant un semestre un cours général d'une branche de droit, qui fournira la matière de quelques-unes des questions qui lui seront posées. C'est une règle profitable à la liberté d'enseignement, parce qu'elle accorde une certaine latitude à l'étudiant de suivre d'autres cours qui ne sont pas obligatoires, c'est-à-dire qui ne figurent pas comme une matière d'examen. Par exemple, si l'étudiant, dans le premier semestre, suit le cours général obligatoire du droit commercial, il peut dans l'autre semestre suivre un cours spécial sur le même sujet, ou tout autre cours de n'importe quelle Faculté de l'Université, excepté les langues vivantes qui ne peuvent être comptées dans le chiffre obligatoire des heures de cours. Cette liberté bien restreinte a, d'autre part, un très grand inconvénient, parce qu'un grand nombre d'étudiants en abusent. Ils s'ingénient à chercher la méthode non pas la meilleure, mais la plus économique, et la plupart d'entre eux essayent de combiner les cours de façon à verser moins d'argent, tout en ayant plus de temps à donner aux travaux lucratifs ou aux distractions. Ainsi, il arrive très souvent que beaucoup d'étudiants ne suivent que la seconde partie d'un cours général obligatoire ; par exemple, ils laissent de côté la partie générale du droit criminel, et ils suivent seulement la deuxième partie particulière. Ou ils suivent *vice versà* d'abord la partie particulière et après la partie générale. Si l'on veut maintenir dans une certaine mesure la liberté des études, on ne pourrait supprimer l'inconvénient que nous venons de signaler que par l'adoption du système des Universités allemandes, où dans un semestre toute la matière d'une branche du droit est traitée dans un seul cours, mais il y a là aussi un grand inconvénient; par exemple, à Heidelberg, il y a des cours qui étant de dix-huit heures par semaine, fatiguent par trop les étudiants et les professeurs.

Les cours spéciaux sont ceux dans lesquels une partie d'une branche du droit est traitée plus en détail et approfondie davantage; ces cours ont le même rôle qu'en littérature les monographies. Ils ont été institués pour fournir l'occasión aux étudiants de se faire connaître, en leur permettant d'exposer leur manière de procéder à des recherches scientifiques. Pour arriver à ce but, on a donc accordé la liberté d'enseignement et on a établi l'institution de professeurs privés (*privat-docent*), dont la

première tâche serait de faire des cours spéciaux. Mais ce système ne donne pas les résultats désirés, parce que les étudiants qui veulent bien sérieusement accomplir leur devoir, n'ont pas un temps suffisant pour suivre les cours spéciaux, à cause des nombreux examens qu'ils ont à subir sur un programme très étendu. Par conséquent les professeurs privés renoncent, pour la plupart, aux cours spéciaux, pour en faire des cours généraux, que les étudiants suivent davantage.

Il y a donc ainsi une très grande diversité de cours généraux. Depuis le temps surtout où le nombre des étudiants en droit a progressé si sensiblement à l'Université de Budapest, quelques cours réunirent une affluence assez considérable d'étudiants pour en compromettre les résultats. Le ministre désireux, d'une part, qu'un professeur n'ait pas plus d'élèves qu'il ne peut utilement en former, et, de l'autre, qu'une sérieuse émulation entre les professeurs élevât le niveau des cours, a nommé pour presque toutes les branches du droit deux ou même trois professeurs publics. Presque tous les professeurs privés furent amenés de la sorte à faire de préférence des cours généraux; et il arriva que quelques branches furent simultanément enseignées par trois ou quatre professeurs en trois ou quatre cours généraux.

Je citerai, comme preuve à l'appui, les cours annoncés pour le premier semestre de l'année scolaire 1879-80 à l'Université de Budapest. Il y eut à la Faculté de droit de cette Université 18 professeurs publics ordinaires et 17 professeurs privés, soit un total de 35 professeurs qui annoncèrent 51 cours, dont 31 généraux et 20 spéciaux. On voit que, quant au nombre des cours, cette Faculté occupe un rang distingué parmi les Universités de l'Europe; nous pouvons en dire autant pour la variété des cours, dont on peut se rendre compte par le programme suivant :

COURS GÉNÉRAUX

Droit civil hongrois, 3 cours, par MM. Wenczel et Herczegh, professeurs publics, et M. Csiky, professeur privé.

Histoire comparée du droit des États de l'Europe, 2 cours, par MM. Wenczel et Hajnik, professeurs publics.

Statistique du royaume hongrois, 1 cours, par M. Konet, professeur public.

Procédure civile hongroise, 2 cours, par MM. Herczeg et Baintner, professeurs publics.

Droit civil autrichien, 3 cours, par MM. Baintner et Sághy, professeurs publics, et M. Antal, professeur privé.

Droit constitutionnel hongrois, 2 cours, par MM. Kautz et Lechner, professeurs publics.

Science financière, 1 cours, par M. Kautz, professeur public.

Droit canonique, 1 cours, par M. Cherny, professeur public.

Droit romain, 2 cours, par MM. Hoffmann et Vécsey, professeurs publics.

Économie politique, 1 cours, par M. Kerkápoly, professeur public.

Science politique, 2 cours, par MM. Kerkápoly et Szilágy, professeurs publics.

Droit administratif hongrois, 2 cours, par MM. Lechner, professeur public, et Havas, professeur privé.

Droit des lettres de change, 1 cours, par M. Apáthy, professeur public.

Droit commercial, 2 cours, par M. Apáthy, professeur public, et M. Nagy, professeur privé.

Droit criminel, 2 cours, par MM. Schnierer et Szilágy, professeurs publics.

Philosophie du droit, 2 cours, par MM. Schnierer et Pulszky, professeurs publics.

COURS SPÉCIAUX

1. Droit des mines. — 2. Procédure canonique. — 3. Droit féodal. — 4. Cours sur les sources du droit. — 5. Cours sur les monopoles financiers existant en Hongrie. — 6. Droit des faillites. — 7. Encyclopédie des sciences politiques et juridiques. — 8. Droit des gens. — 9. Histoire du droit romain. — 10. Statistique des faillites en Europe. — 11. Théorie et pratique des titres de valeur. — 12. Théories de l'économie politique. — 13. Les droits particuliers hongrois. — 14. Histoire de l'économie politique. — 15. Cours sur le *self government* et sur le système politique et administratif qui s'y rattache. — 16 et 17. Médecine légale, 2 cours.

Le système des cours dans les *Facultés indépendantes* est tout à fait différent de celui des Universités; ces dernières sont considérées comme des institutions et corporations *scientifiques;* et les premières comme de *simples écoles* de droit; et c'est pourquoi leur organisation se rapproche beaucoup de celle des Facultés françaises. Il y existe une distinction entre les cours généraux et spéciaux, mais la raison de cette différence n'est pas la même qu'à l'Université et n'a pas une aussi grande importance.

Les Facultés indépendantes ont peu de liberté dans le choix des cours. Elles sont forcées de se conformer strictement aux prescriptions de l'ordonnance ministérielle de 1874, qui est ainsi conçue :

PREMIÈRE ANNÉE

Premier semestre de l'année scolaire.

1. Notions premières des sciences politiques et juridiques, 2 heures. — 2. Droit romain, 8 heures. — 3. Histoire du droit et de la constitution hongroise, 7 heures.

Second semestre de l'année scolaire.

1. Droit romain, 8 heures. — 2. Histoire comparée de la législation des États de l'Europe, 6 heures.

DEUXIÈME ANNÉE

Premier semestre de l'année.

1. Philosophie du droit, 5 heures. — 2. Économie politique, 8 heures. — 3. Droit civil hongrois.

Second semestre de l'année.

1. Philosophie du droit, 5 heures. — 2. Droit civil hongrois, 3 heures. — 3. Droit constitutionnel hongrois, 6 heures.

Après les deux premières années, les cours se divisent en deux parties :

1° Le cours des sciences politiques ; — 2° le cours des sciences juridiques.

Ces deux cours sont obligatoires pour tous les étudiants, qui néanmoins restent libres de les suivre dans l'ordre qu'ils préfèrent. Les cours de ces deux sections sont les suivants :

A. — SECTION DES SCIENCES POLITIQUES

Premier semestre de l'année.

1. Sciences politiques, 5 heures. — 2. Sciences financières,

3 heures. — 3. Droit administratif hongrois, 5 heures. — 4. Droit canonique.

Second semestre de l'année.

1. Administration financière, 5 heures. — 2. Statistique du royaume hongrois, 6 heures. — 3. Droit canonique, 4 heures.

B. — SECTION DES SCIENCES JURIDIQUES

Premier semestre de l'année.

1. Droit criminel, 5 heures. — 2. Procédure civile hongroise, 5 heures. — 3. Droit civil autrichien, 6 heures.

Seconde moitié de l'année.

1. Droit criminel, 5 heures. — 2. Procédure civile hongroise, 5 heures. — 3. Droit commercial, 6 heures.

Ces cours, obligatoirement prescrits, sont appelés cours généraux. Les autres cours, qui ne sont pas prescrits et entre lesquels les étudiants ont la liberté du choix, constituent les cours spéciaux. Les professeurs sont tenus de veiller à ce qu'un nombre suffisant de pareils cours spéciaux figure dans le programme scolaire. Les étudiants se trouvent dans la nécessité d'ajouter des heures supplémentaires de cours spéciaux aux heures des cours obligatoires, de façon à atteindre un nombre total de 20 heures. Par exemple, les cours obligatoires dans le premier semestre de la première année comptent 17 heures; ainsi, tous les étudiants sont obligés de suivre des cours spéciaux au moins pendant trois heures supplémentaires.

Malgré la quantité et la variété de leurs cours, les Facultés indépendantes, qui ne possèdent d'ordinaire que dix ou douze professeurs, sont loin de présenter autant d'avantages que les Facultés des Universités.

C. — LES « COLLOQUIA » (CONFÉRENCES), LES BOURSES

Il existe, dans les deux espèces de Facultés, des conférences fort originales nommées *colloquia*, qui diffèrent des séminaires allemands et des conférences des écoles françaises de droit. D'après l'article 52 de l'ordonnance ministérielle de 1874, « tous les pro-

fesseurs sont obligés de se convaincre par des *colloquia* qui ont lieu périodiquement, de l'assiduité et des progrès qu'ont pu faire les étudiants. Ces *colloquia* consistent essentiellement dans des interrogations sur les matières juridiques traitées dans les cours que suivent les étudiants; les professeurs doivent classer par ordre de mérite et mentionner dans l'*index lectionum* les réponses faites par les étudiants.

Les *colloquia* stimulent le zèle et l'assiduité des étudiants, parce que ceux qui s'y distinguent sont favorablement notés lors de leurs examens, dont remise des frais peut leur être faite.

Ces *colloquia* sont publics; tous les étudiants y ont accès et ils ne manquent pas d'y assister, afin d'y trouver l'occasion de briller par leurs réponses et d'entrer en communication immédiate avec le professeur, qui doit se convaincre, en les interrogeant, qu'il a été bien compris. Très souvent des professeurs profitent des *colloquia* pour revenir sur tel autre cours qu'ils font et pour en mieux expliquer les parties obscures et difficiles. Cette circonstance y attire beaucoup d'étudiants qui, sans vouloir intervenir personnellement dans les *colloquia*, écoutent des débats auxquels ils ne participent pas, mais qu'ils considèrent comme des examens préalables. Afin de favoriser cette institution, on a créé plusieurs avantages pour les étudiants peu fortunés, qui ont répondu d'une façon satisfaisante aux diverses questions qu'on leur a faites dans les *colloquia*. Ils ont le bénéfice d'être dispensés par le conseil de la Faculté du payement des sommes exigées pour les cours et les examens ; et même ceux qui se sont distingués par des réponses supérieures ont l'avantage de pouvoir profiter des bourses qui existent en grand nombre dans les Universités. Quant aux examens, les notes obtenues dans les *colloquia* empêchent tels étudiants, dont les réponses n'auront pas été satisfaisantes, d'être refusés, ou tout au moins elles disposent les examinateurs à beaucoup d'indulgence pour les jeunes gens assidus aux *colloquia*, et à plus de sévérité à l'égard de ceux qui ne les ont pas fréquentés.

Les *colloquia*, en général, ne sont obligatoires que pour les étudiants qui ont une bourse, et qui ne peuvent en toucher le montant qu'après avoir justifié de leurs succès dans les *colloquia*. Ceux d'entre eux dont l'absence aux cours a été trois fois constatée peuvent échapper aux rigueurs du règlement, si leur négligence est rachetée par les bonnes réponses qu'ils ont faites dans les *colloquia*.

Les établissements d'instruction publique, en Hongrie, sont

très riches, en ce qui concerne les bourses. Elles sont de deux espèces : 1° les fondations; 2° les bourses octroyées par l'État. Elles s'appliquent à deux catégories différentes : les unes aux étudiants zélés, mais peu fortunés, qui l'obtiennent à titre de faveur; les autres aux étudiants d'une capacité remarquable, auxquels on l'accorde comme prix dans les concours. La Faculté de droit de l'Université de Budapest a, dans l'année scolaire 1879-1880, décerné trois prix pour les concours : un de 180 florins et deux de 150 florins. Il y a deux espèces de bourses destinées à réveiller l'émulation des étudiants les plus distingués. Le montant de la première, instituée pour dix étudiants en droit, s'élève à 300 florins, qu'ils peuvent obtenir de toucher même pendant la durée des examens du doctorat. L'autre, dont le montant est de 1,200 florins, ne s'accorde qu'aux docteurs en droit, et elle est destinée à mettre ceux d'entre eux qui occuperont à leur retour des chaires dans différentes Facultés, de se perfectionner à l'étranger, dans la spécialité choisie par chacun d'eux.

Disons en passant qu'il y a trois bibliothèques publiques à la disposition des étudiants de l'Université de Budapest : la bibliothèque du Musée National, celle de l'Académie des Sciences et celle de l'Université. Le directeur de cette dernière m'a communiqué les renseignements suivants :

La bibliothèque de l'Université est installée, depuis le 27 mars 1876, dans le nouveau palais, — un bâtiment magnifique, où il y a une salle de travail splendide pour 100 personnes. Le nombre des visiteurs a été, en 1879, de 42,213. — Elle contient 180,000 volumes, 60,000 diplômes divers, cartes, dessins, etc., et 5,000 manuscrits. Les sciences juridiques et politiques sont représentées par 8,600 œuvres formant 16,000 volumes. La bibliothèque jouit d'une dotation annuelle de 5,000 florins; et, en outre, en 1876-79 elle avait une dotation extraordinaire de 28,000 florins.

LE SYSTÈME DES EXAMENS

Avant de parler du système des examens, qui est le même dans toutes les Facultés, il est utile de mentionner quelles sont les exigences des lois actuelles pour les diverses carrières juridiques et administratives.

Quant à la carrière administrative, la bifurcation qui existe entre les sciences politiques et juridiques ne concerne que l'enseignement et les examens; car cette distinction n'a pas encore

d'importance pratique, et pour servir dans l'administration la qualification scientifique n'est point exigée.

Pour la carrière juridique, il en est tout autrement. A cet égard, les qualifications (capacités) sont très rigoureusement prescrites par les différentes lois. Il existe maintenant trois espèces de qualifications, une pour les avocats, une pour les juges et notaires, une pour les juges de paix. Pour pouvoir obtenir les deux premières, il est nécessaire de suivre des cours théoriques de quatre ans et des cours pratiques de trois ans. Pour les juges de paix, les cours théoriques sont seuls exigés : ce sont les Facultés de droit qui sont chargées des cours théoriques, que je veux faire connaître d'abord.

Jusqu'en 1873, le système des examens établi par le gouvernement autrichien fut en vigueur en Hongrie. Ce système n'a pas produit les résultats qu'on en attendait. Sous ce régime, l'assiduité des étudiants et la capacité des jeunes gens qui avaient fini leurs cours universitaires laissaient beaucoup à désirer. Le ministre de l'instruction publique essaya de remédier à cet état de choses, et, afin que les étudiants fussent tenus à une plus grande assiduité, il inaugura une nouvelle organisation pour les Facultés des Universités par ordonnance du 5 février 1874, et pour les Facultés indépendantes par ordonnance du 16 mai 1874. Ces mêmes ordonnances établirent la bifurcation des sciences politiques et juridiques, de façon que les étudiants pussent recevoir une instruction générale en sciences politiques et en sciences juridiques.

C'était une idée excellente, mais d'une exécution très difficile, et dont la pratique entraîna de graves inconvénients.

La durée des études dans les deux espèces de Facultés sans exception est de *quatre* ans, qui se divisent en deux parties bien distinctes. Les deux premières années sont destinées aux sciences fondamentales du droit et des sciences politiques. A la fin de chaque année a lieu un examen nommé *examen fondamental* (alapvizsga). Les matières des deux examens fondamentaux consistent dans les notions premières des sciences politiques et juridiques.

Les matières exigées pour le premier examen fondamental sont :

1. Droit romain. — 2. Histoire comparée du droit des États de l'Europe.

Cet examen doit être subi à la fin de la première année ou, au plus tard, au commencement de la deuxième année. L'inscription de deuxième année ne peut être prise qu'une fois ce premier examen subi.

Les matières du deuxième examen fondamental sont :

1. Droit constitutionnel hongrois. — 2. Économie politique. — 3. Philosophie du droit.

On a, pour subir cet examen, jusqu'à la fin de la seconde année ou, au plus tard, jusqu'au commencement de la troisième année.

Les examinateurs sont exclusivement choisis parmi les professeurs publics et privés de la Faculté.

Les examens des deux premières années sont calculés de manière à procurer aux étudiants une instruction fondamentale générale et dans les sciences politiques et dans les sciences juridiques, et ceux des deux dernières années, principalement à réaliser la bifurcation qui consiste dans la séparation du doctorat en droit et du doctorat en sciences politiques.

L'étudiant qui a heureusement subi les deux examens fondamentaux a le choix de se destiner soit au droit, soit aux sciences politiques. C'est pourquoi pour les deux dernières années du temps des études il y a deux sections : 1° section des sciences politiques; 2° section des sciences juridiques. La durée des études dans chaque section est d'un an. Les étudiants ont la liberté de choisir l'ordre dans lequel ils veulent suivre les cours, mais quel que soit le doctorat auquel ils aspirent, ils sont obligés de suivre les cours des deux sections. La raison de cette obligation, c'est qu'on ne voulait pas, en réalisant la bifurcation, sacrifier l'autre principe, qui consiste à demander à tous les étudiants une instruction générale dans les deux classes de sciences. C'est le point où ce système a paru le plus défectueux.

Dans les troisième et quatrième années, il y a deux examens qui sont : 1° Examen d'État des sciences politiques; 2° examen d'État des sciences juridiques. Un seul de ces examens est obligatoire, le premier pour ceux qui veulent obtenir le doctorat en droit, et le dernier pour ceux qui désirent être docteurs en sciences politiques.

La commission devant laquelle se passent ces examens est composée de professeurs publics et privés de la Faculté et de membres étrangers nommés par le ministre, sur la proposition du conseil de la Faculté.

Les matières de l'examen d'État en sciences politiques sont :

1. Politique. — 2. Sciences financières. — 3. Statistique du royaume hongrois. — 4. Droit administratif hongrois. — 5. Droit canonique.

Les matières de l'examen des sciences juridiques sont :

1. Droit civil hongrois. — 2. Droit civil autrichien. — 3. Procédure civile hongroise. — 4. Droit criminel. — 5. Droit commercial.

Les étudiants qui aspirent au doctorat en droit sont obligés, à la fin de la troisième année ou pendant la quatrième, de passer l'examen d'État des sciences politiques et, *vice versà*, les aspirants au doctorat en sciences politiques sont astreints, aux mêmes époques, à passer l'examen d'État des sciences juridiques.

Ce système a présenté les graves désavantages que voici :

Les aspirants au doctorat en droit qui n'apportaient pas une application suffisante ou qui ne possédaient pas les aptitudes nécessaires, ne passaient leur examen d'État de sciences politiques qu'au bout de la quatrième année ; ainsi, pendant toute la quatrième année, ils ne s'occupaient absolument que de se préparer à l'examen d'État des sciences politiques, et *vice versà* pour les aspirants au doctorat en sciences juridiques. Les rôles étaient, en conséquence, infructueusement intervertis.

Ces inconvénients sont aujourd'hui en partie supprimés par une ordonnance de 1879.

Aux termes de cette ordonnance, les étudiants sont obligés de subir leur examen d'État à la fin de la troisième année ou, au plus tard, pendant le premier mois de la quatrième. Sans cela, ils ne peuvent pas prendre d'inscription pour la quatrième année. Mais on peut craindre que cette suppression des inconvénients signalés naguère ne soit pas complète ; elle peut entraîner un abaissement du niveau des examens.

Les étudiants qui ont subi les deux examens fondamentaux et l'examen d'État obligatoire sont admis au doctorat.

La commission pour l'examen du doctorat se compose exclusivement de professeurs publics des Facultés de droit des Universités.

L'examen du doctorat en sciences politiques se divise en deux parties, dont la première comprend :

1. Philosophie du droit. — 2. Droit des gens. — 3. Droit canonique. — 4. Droit constitutionnel hongrois. — 5. La politique.

Pour la deuxième partie :

1. Économie politique. — 2. Sciences financières. — 3. Statistique de la monarchie austro-hongroise. — 4. Droit administratif.

L'examen du doctorat en droit se divise en trois parties, dont la première a pour matière :

1. Droit romain. — 2. Droit canonique. — 3. Droit des gens. — 4. Philosophie du droit.

Pour la deuxième partie :

1. Droit civil hongrois. — 2. Droit civil autrichien. — 3. Droit constitutionnel hongrois.

Pour la troisième partie :

1. Droit criminel. — 2. Droit commercial. — 3. Procédure civile.

Si ces examens sont subis d'une manière suffisante, et si la *dissertatio inauguralis* est bonne aussi, la promotion a lieu de la même manière qu'en Autriche ou en Allemagne.

Le système de la liberté des études n'est donc pas maintenu aussi intégralement en Hongrie qu'en Allemagne ou même qu'en Autriche. Cette liberté est très restreinte par les nombreux examens.

Le grade de capacité le plus élevé est exigible pour les aspirants avocats ; ils ont une inévitable condition à remplir pour obtenir le diplôme de docteur en droit. Après avoir fini le cours théorique, ils sont obligés à un cours pratique de trois ans, dont il ne peut leur être tenu compte que s'ils ont subi la première partie de l'examen du doctorat en droit ou les deux examens d'État.

La durée du cours pratique doit être passée auprès d'un avocat, ce qui absorbe un an et demi, et l'autre moitié peut être passée auprès du procureur général d'État, ou chez un notaire, ou auprès d'un tribunal de première instance. Dans tous les cas, une année de cours pratique est nécessaire à l'aspirant qui a obtenu le doctorat en droit.

L'aspirant qui a terminé son cours pratique conformément à la loi, peut se soumettre à l'*examen d'avocat.*

Pour les examens d'avocat, il y a aujourd'hui deux commissions : l'une à Budapest, l'autre à Marosvàsàrhely. La commission, dont le président est désigné par le ministre de la justice, se compose en outre de quatre membres, deux nommés par le ministre et deux par le conseil de l'ordre des avocats de Budapest et de Marosvàsàrhely.

L'aspirant qui a bien passé cet examen peut être immatriculé sur le registre du barreau et peut exercer les fonctions d'avocat.

Pour pouvoir être nommé juge ou notaire, il existe un grade distinct, mais qui n'autorise pas l'exercice des fonctions d'avocat. L'examen du doctorat n'est pas nécessaire, il suffit de subir les deux examens d'État. La durée du cours pratique est de trois ans, dont un an et demi doit être passé auprès d'un tribunal de première instance, pour les juges, ou chez un notaire, pour les aspirants notaires. L'examen pratique (l'*examen de juge*) doit être

subi devant une commission spécialement nommée à cet effet par le ministre de la justice.

Pour les juges de paix, comme je l'ai dit, un cours pratique n'est pas nécessaire. Sont admissibles aux fonctions de juge de paix ceux qui ont suivi les cours théoriques dans une Faculté de droit et qui ont passé leur examen d'État des sciences juridiques.

LES RÉFORMES RÉCLAMÉES

J'ai mentionné déjà différents vices de l'organisation de l'enseignement du droit et des sciences politiques, qui se manifestaient, depuis la réorganisation de 1874, d'une façon si éclatante, qu'une réforme radicale devenait nécessaire. M. Auguste Tréfort, le ministre de l'instruction publique, l'illustre homme d'État, en a pris lui-même l'initiative. La question était si importante, qu'il paraissait indispensable qu'elle fût mûrement discutée. Le ministre était de cet avis, il voulait que les réformes ne fussent arrêtées qu'après beaucoup d'études consciencieuses et approfondies. Dans ce but, le ministre, par ordonnance du 6 décembre 1878, a convoqué une commission composée des hommes d'État les plus illustres, de professeurs de l'Université, d'avocats et de juges à la Cour suprême (1).

Le ministre posa à cette commission les questions suivantes :

1° Faut-il maintenir la liberté d'enseigner et la liberté d'apprendre, et cela dans quelle mesure; ou, au contraire, les restreindre davantage ou les supprimer complètement? — Faut-il maintenir l'organisation actuelle des examens?

2° Faut-il maintenir la rétribution des professeurs par les étudiants, et, conséquemment, faut-il maintenir les chaires parallèles?

3° En ce qui concerne l'occupation des professeurs en dehors de l'Université, serait-il nécessaire d'établir une incompatibilité quelconque pour eux, et dans quelle mesure?

4° Faut-il maintenir les Facultés indépendantes de droit (anciennes Académies), ou serait-il préférable de les remplacer par des Universités semblables à celles d'Allemagne?

(1) Les membres de cette commission étaient : Nicole *Szabó*, président de la cour; Charles *Csemeghy*, Alois *Daruváry*, Emerich *Szabó* et Charles *Vajkay*, présidents de section à la cour; *Fanárky*, sous-secrétaire d'État au ministère de l'instruction publique; Louis *Kandid Hegedüs*, Charles *Szàsz*, chefs de division du même ministère; Stephan *Apáthy*, Paul *Hoffmann*, Jules *Kantz*, Charles *Kerkápoly*, professeurs à l'Université de Budapest; Antoine *Csengery*, Corneille *Emmer*, Louis *Horvàth*, députés.

De toutes ces questions la dernière est la plus importante, et elle aurait dû être posée en premier lieu; c'est la question des Facultés indépendantes : *doit-on les maintenir ou bien les supprimer?*

J'ai déjà dit que, par l'installation de l'Université à Kolozsvár, en 1872, une nouvelle direction, c'est-à-dire le système d'Université, a été inaugurée. Depuis longtemps plusieurs causes motivaient l'adoption de cette nouvelle direction. La première cause est la position subordonnée de ces Facultés; elles ne sont pas autorisées à délivrer des diplômes de doctorat, lesquels diplômes sont indispensables pour être avocat. Ainsi tous les étudiants qui peuvent le faire vont de préférence à l'Université, où ils peuvent écouter les mêmes professeurs, qui seront leurs examinateurs; ils peuvent y étudier non seulement les sciences, mais aussi la façon d'examiner. C'est pourquoi le nombre des étudiants des Facultés indépendantes diminuait du nombre dont s'augmentait l'Université.

Quelques renseignements statistiques en donnent des exemples frappants :

Année scolaire.	Nombre des étudiants en droit à l'Université de Budapest.	Nombre des étudiants en droit aux treize Facultés indépendantes.
1876-1877	1313	1207
1877-1878	1471	991
1878-1879	1392	882
1879-1880	1579	« (1)

Dans les Facultés indépendantes, *six* n'ont que 50 étudiants chacune, *quatre* en ont 50 à 100, et *trois* seulement en ont plus de 100. Ainsi dans la seule Faculté de l'Université de Budapest il y a deux fois autant d'étudiants que dans les treize Facultés indépendantes réunies. La vie pratique elle-même a démontré l'inutilité de ces dernières; leur existence n'a plus de raison d'être. En outre, il ressort de la simple comparaison du nombre des professeurs avec celui des étudiants, qu'elles entraînent une grande déperdition de forces tant matérielles que morales. A l'Université de Budapest il y a dix-huit professeurs publics à la Faculté de droit, tandis que dans toutes les Facultés indépendantes il y en a à peu près cent, c'est-à-dire un professeur pour *huit* étudiants. On comprend donc que cet état de choses est tout à fait impossible et le deviendra de plus en plus, et que le seul remède à tant d'inconvénients est la suppression des Facultés indépendantes; mais,

(1) Pour cette dernière année, je n'ai pas les chiffres relatifs au nombre des étudiants des Facultés indépendantes, mais il est certain qu'il a encore diminué.

d'autre part, c'est d'une exécution difficile. Quant aux Facultés de l'État et aux Facultés catholiques, le gouvernement a pleine liberté d'action, mais il n'en est pas de même pour les Facultés des sectes protestantes, qui ont une autonomie très large et que le Corps législatif, pas plus que le gouvernement, n'ont le droit de supprimer; le Corps législatif peut seulement les obliger à un système d'enseignement approuvé par lui. Ainsi le seul remède serait de faire une loi, par laquelle l'enseignement du droit ne pourrait être donné, à l'avenir, que dans l'Université, — ce qui forcerait les sectes protestantes à supprimer leurs Facultés de Droit, et ce qui amènerait peut-être la fondation d'une Université protestante.

La majorité de la commission était de cet avis et surtout M. Csengery, un des premiers hommes d'État de la Hongrie, qui, dans un discours excellent, a développé avec vigueur les mêmes principes. Tout autre était la proposition présentée par M. Csemeghy (rédacteur du Code pénal hongrois), qui désirait le maintien des Facultés indépendantes; il voulait faire adopter le système français. La discussion fut très vive, elle a trouvé un écho en dehors de la commission; la presse s'en est aussi émue, et les journaux politiques s'en sont occupés; cette question fut vivement discutée dans plusieurs brochures. La presse se déclara exclusivement en faveur du système des Universités, et demanda la suppression des Facultés indépendantes. Pauer, dans une brochure écrite avec beaucoup d'esprit : « A Jogakadémiák Kérdéséhez » (la Question des Académies de Droit), a démontré tous les vices de ces Instituts; il a prouvé que leurs professeurs en général n'atteignent point le niveau exigible, qu'il est impossible pour les étudiants d'y puiser une suffisante instruction scientifique.

A cette question s'en rattache immédiatement une autre, celle de la liberté d'enseigner et de la liberté d'apprendre. Le système actuel, quant à l'existence simultanée des Universités et des Facultés indépendantes, et aussi quant à l'organisation même de l'enseignement et des examens, était une combinaison assez malheureuse des systèmes français et allemand. Il était très évident qu'après les expériences faites, si un de ces systèmes était adopté, il fallait qu'il fût rigoureusement appliqué, bien qu'une petite fraction de la commission ait toujours défendu la combinaison des deux systèmes.

La question des examens était ici la plus importante, toute la liberté des études en dépendait. On a cité beaucoup d'exemples tirés des systèmes allemand et français. Les défenseurs des Fa-

cultés indépendantes disaient qu'un contrôle était indispensable pour les étudiants; que beaucoup de requêtes étaient adressées au ministre, avant 1874, par les parents qui réclamaient des mesures à prendre contre la négligence des étudiants; que le niveau de l'instruction de la masse des étudiants ne pourrait être relevé que de cette façon; et qu'enfin en France, depuis 1872, on avait multiplié le nombre des examens, et que la commission convoquée par M. Jules Simon cette même année, déclarait que « les examens devaient être envisagés comme un moyen de constater périodiquement les résultats acquis, et qu'il importait de les rendre plus fréquents au début des études, alors que, moins habitué au travail, l'étudiant a plus besoin d'être stimulé et contrôlé ». A ces arguments, on objecta qu'il était évident que les Facultés indépendantes étaient peu durables, et qu'en conséquence il fallait adopter le système des Universités, dont la nature ne comporte que la liberté des études. Tout le monde a compris que l'organisation actuelle ne pouvait être maintenue; son plus grand vice était précisément d'accabler de trop nombreux examens les étudiants, dont la mémoire était tellement surmenée, que l'élite d'entre eux n'avait pas le temps d'arrêter leurs réflexions sur les matières qu'ils étudiaient; tandis que la masse ordinaire oubliait bientôt ce qu'elle avait appris. De la sorte, non seulement ces derniers ne tiraient aucun profit de leur travail, mais l'élite de la jeunesse était dans l'impossibilité de rien approfondir. D'autre part, la rétribution des professeurs par les étudiants était en contradiction complète avec les nombreux examens pendant la durée du temps des études et avec les chaires parallèles : l'émulation n'avait pas de mobile noble, le professeur ayant plus de sympathie pour l'étudiant qui avait suivi son cours que pour celui qui ne l'avait pas suivi. Le professeur lui-même était si occupé par ce grand nombre d'examens, qu'il n'avait pas le temps de s'adonner avec conscience à ses études scientifiques. La plupart des professeurs ont dix heures de cours par semaine; en outre, dans une seule année, à l'Université de Budapest, il y a à faire subir quinze cents examens, tâche qui incombe tantôt exclusivement aux professeurs publics, tantôt à la majorité d'entre eux, et leur nombre est de dix-huit! Si l'on se rappelle que beaucoup de professeurs sont députés, et souvent membres de plusieurs commissions de la Chambre, il est très facile de comprendre le peu de temps qui leur reste pour s'occuper des sciences.

Il était donc très légitime que le ministre fît discuter la question d'incompatibilité des professeurs.

Mais cette question et celle de la rétribution des professeurs par les étudiants n'ont pas été traitées spécialement. La commission n'a eu que six séances, dans lesquelles ont été exposées beaucoup de grandes idées qui, comme l'a dit le ministre, seront pour l'avenir des matériaux très précieux.

D'une façon générale, on peut dire que la Hongrie, relativement à l'enseignement supérieur, sera dotée, peut-être à bref délai, de grandes et radicales réformes.

Désiré NAGY,

Docteur en droit.

DE L'ORGANISATION NORMALE

D'UNE FACULTÉ DES LETTRES

Le section littéraire du groupe toulousain a tenu plusieurs séances, et s'est principalement occupée (1) de l'organisation normale d'une Faculté des lettres. Elle ne s'exagère pas la valeur pratique de ses travaux ; elle n'a pas eu, du moins, la prétention d'établir ce qui pourra se faire dès demain et partout ; elle a voulu simplement rechercher de bonne foi les meilleurs moyens d'assurer l'accomplissement d'une tâche qui paraît s'imposer désormais aux Facultés.

Les Facultés, en effet, sont appelées à prendre une part beaucoup plus active que par le passé, à la formation du personnel des lycées et des collèges. Elles ne sont plus chargées seulement de préparer en vue d'une licence unique quelques rares candidats recrutés presque tous parmi les maîtres répétiteurs du lycée voisin. On tend à en faire de véritables écoles normales, dont la fonction serait de former pour les différents ordres de licence et d'agrégation un nombre considérable de candidats.

Aux maîtres répétiteurs dont nous avons parlé viennent se joindre des boursiers, des maîtres auxiliaires, qui sont eux-mêmes de véritables boursiers, et des auditeurs libres, mais régulièrement inscrits. De plus, les maîtres que leurs fonctions retiennent dans les autres villes du ressort académique, s'ils ne sont pas encore licenciés, sont autorisés, et même invités formellement à envoyer à la Faculté des compositions sur des sujets proposés par elle. Enfin, la préparation aux divers ordres d'agrégation s'adresse ou à des boursiers résidant au chef-lieu d'Académie, ou à des professeurs admis à des conférences de quinzaine.

Les Facultés se trouvent ainsi ou se trouveront bientôt pourvues d'un grand nombre d'élèves, dont la direction, de près ou de

(1) La section n'a pas encore examiné les nouveaux programmes du baccalauréat, si ce n'est en passant, et pour exprimer à l'unanimité un vœu qui lui paraît mériter d'être pris en sérieuse considération. Elle demande que la composition française du baccalauréat (1re partie), ait surtout un caractère littéraire et soit faite sous forme de lettre ou de discours, sur une matière assez développée. Le sujet fournira sans doute aux candidats l'occasion, dans bien des cas, de montrer leurs connaissances historiques; mais on voudrait éviter que cet exercice ressemblât à une simple rédaction d'histoire.

loin, leur donnera sans doute une vie nouvelle, mais leur imposera aussi la nécessité de se réorganiser pour suffire à des exigences si diverses. Quel sera le nombre des conférences nécessaires pour préparer les candidats à la licence, à l'agrégation, et quel sera le personnel d'une Faculté complète, idéale, si l'on veut? La réponse à la seconde question dépend évidemment de celle que nous ferons à la première.

La section admet d'un commun accord que la préparation aux trois ordres de licence (lettres, histoire et philosophie), doit durer deux ans. Tout élève arrivant à la Faculté subirait un examen préliminaire et serait astreint, après cette épreuve, à suivre les conférences de première ou de deuxième année. Chaque candidat toutefois serait libre de se présenter à l'examen aussitôt qu'il le voudrait.

Nous avons déterminé comme il suit, et en nous en tenant à ce qui nous a paru strictement nécessaire, le nombre de ces conférences dans chaque année :

PREMIÈRE ANNÉE

Partie commune :	Latin	2	confér.	d'une heure	par sem.
—	Grec.	1	—	—	—
—	Français	2	—	—	—
Partie spéciale aux *lettres* :	Grec. . . .	2	—	—	—
—	Grammaire.	1	—	—	—
—	*histoire*.	3	—	—	—
—	*philosophie*	2	—	—	—

En résumé, les étudiants de première année auraient :

8 conférences d'une heure par semaine pour les lettres.
8 — — — pour l'histoire.
7 — — — pour la philosophie.

DEUXIÈME ANNÉE

Partie commune :	Latin	2	confér.	d'une heure	par sem.
—	Grec.	1	—	—	—
—	Français	2	—	—	—
Partie spéciale aux *lettres* :	Grec. . . .	2	—	—	—
—	instit. grec ou latin.	1	—	—	—
—	gram. ou métrique.	1	—	—	—
—	*histoire*	3	—	—	—
—	*philosophie*.	3	—	—	—

En résumé, les étudiants de deuxième année auraient :

9 conférences d'une heure par semaine pour les lettres.
8 — — — pour l'histoire.
8 — — — pour la philosophie.

Comme l'épreuve des langues vivantes est plus facile à la licence qu'au baccalauréat, il n'y aurait pas de conférences spéciales pour la préparer.

Ainsi, vingt-huit conférences d'une heure seraient consacrées chaque semaine aux candidats de première et de deuxième année, pour les trois licences.

En admettant maintenant que la Faculté ait des boursiers d'agrégation, c'est-à-dire des élèves inscrits et libres de suivre toute la semaine les conférences de lettres, de grammaire, d'histoire, de philosophie, d'allemand et d'anglais, voici le nombre des heures que la section a jugées nécessaires :

Agrégation des lettres : Latin et grec.	3	confér.,	soit 1 h. et
— — Français.	2	—	demie pour
Agrégation de grammaire : Latin et grec. . .	3	—	chaque lan-
— — Français	2	—	gue.
Agrégation d'histoire : Histoire ancienne. . .	1	—	
— — du moyen âge	1	—	
— — moderne.	1	—	
— — géographie.	1	—	
Agrégation de philosophie	3	—	
— d'allemand	3	—	
— d'anglais.	3	—	

La préparation aux différents ordres d'agrégation exigerait donc vingt-quatre conférences (1) d'une heure chacune par semaine, et une Faculté où cette préparation complète s'ajouterait à celle de la licence devrait fournir un total de cinquante-deux conférences hebdomadaires.

Si nous passons au personnel, la section ne croit pas que l'on puisse imposer à un professeur de Faculté, à moins de lui interdire tout travail particulier, plus de trois conférences par semaine. Il faudrait donc déjà, pour suffire à la double préparation dont nous venons de parler, dix-sept professeurs ou maîtres de conférences.

Mais cette double préparation n'épuise pas la tâche des Facultés. Elles n'ont pas cessé de donner un enseignement public, de faire des cours ouverts à tous les auditeurs de bonne volonté. Chacun de ces cours nous paraît être au moins l'équivalent de deux conférences pour le temps que demande la préparation, et la section s'est trouvée d'avis qu'un professeur chargé d'un cours public ne peut faire en même temps plus d'une conférence hebdomadaire. On voit dès lors de combien il faudra augmenter encore

(1) Quelques-unes des conférences se feraient le jeudi, pour permettre aux candidats du dehors d'y assister.

le nombre des professeurs, selon que l'on conservera un nombre plus ou moins grand de cours publics.

Aussi la question s'est-elle posée de savoir s'il ne fallait pas supprimer ces cours. Les arguments en faveur de cette révolution n'ont pas manqué. On a rappelé toutes les critiques, souvent répétées, contre cette forme de l'enseignement supérieur. L'utilité en est peu apparente; les résultats du moins en sont difficiles à constater. Les leçons qui attirent le public le plus nombreux ne sont pas toujours les plus savantes ou les plus sérieuses, et les meilleures ne réunissent souvent qu'un auditoire restreint. N'est-il pas fâcheux de laisser le travail de certains professeurs se dépenser en pure perte? Ne vaudrait-il pas mieux le tourner tout au profit d'auditeurs assidus et le consacrer tout entier à la préparation des examens?

La majorité de la section n'a pas adopté cette réforme trop radicale. Elle n'a pas cru qu'il fallût faire subir aux Facultés une modification si profonde. Sans méconnaître l'utilité, et peut-être la nécessité de la tâche nouvelle qu'on leur propose, elle pense que les mots Enseignement supérieur et Enseignement public doivent, au moins pour une bonne part, rester synonymes, et que cet enseignement doit à l'avenir, comme par le passé, contribuer dans la mesure du possible à la diffusion des idées générales, entretenir le goût d'une haute culture. Elle estime enfin qu'il serait injuste de priver un professeur, qui en aurait l'ambition, du droit de s'exercer à la parole en public et de chercher à se faire, à s'attacher un auditoire par le prestige de son talent.

Mais la section tout entière est d'avis que l'obligation de professer en public ne doit être imposée désormais à personne. Elle demanderait en outre que dans les Facultés, même les plus importantes, il n'y eût, aujourd'hui comme autrefois, qu'un seul cours pour chaque ordre d'enseignement : Littérature française, littérature ancienne (grecque ou latine), littérature étrangère, histoire et philosophie. Encore ces cours devraient-ils ne durer qu'un semestre et se terminer à Pâques. Le choix des professeurs chargés de les faire serait laissé à une libre délibération; en cas de compétition cependant, le titulaire ou le plus ancien devrait en avoir le privilège. Sous ce régime de liberté, il est permis de prévoir que le même professeur ne ferait pas deux ans de suite un cours public, et que chacun, à tour de rôle, se consacrerait tout entier à la tâche plus modeste peut-être, mais non moins utile et sérieuse, de préparer des élèves soit à la licence, soit à l'agrégation, soit à ces deux examens à la fois.

A supposer cinq cours publics, libéralement ouverts à tout venant, dans la journée ou le soir, et en admettant que chaque cours équivaut à deux conférences, nous avons dix heures à ajouter aux cinquante-deux heures dont l'emploi est expliqué déjà. Nous sommes ainsi amenés à déclarer que pour suffire à ce travail réparti en soixante-deux heures par semaine, il faut au minimum dix-neuf professeurs ou maîtres de conférences :

Littérature grecque et latine	16 conf. —	1 cours public. —	6 professeurs.
Littérature française. . .	8	1	3
Grammaire	2	1	1
Histoire et Géographie. .	10	1	4
Philosophie	8	1	3
Littérature étrangère. . .	6	1	2 ou 3
		TOTAL.	19 ou 20 prof.

Dix-neuf ou vingt professeurs, est-ce là un chiffre exagéré? N'oublions pas, encore une fois, qu'il s'agit d'une Faculté idéale. Notre section ne l'avait pas oublié quand elle a fait bon accueil au vœu d'un de ses membres qui voudrait voir instituer, au moins dans les grandes Facultés et selon les besoins de la ville et de la région, des cours complémentaires et techniques. Tels seraient, par exemple, les cours d'antiquités grecques, latines ou chrétiennes, les cours d'arabe, de langues romane, celtique, etc. Ces cours ne laisseraient pas, assurément, que d'offrir un certain intérêt aux élèves de la Faculté et à une partie du public. Bien plus, s'il se rencontrait un savant qui, sans être pourvu de grades universitaires, eût en quelque matière une compétence spéciale, pourquoi la Faculté, à des conditions qu'il ne nous appartient pas de déterminer ici et dont certaines Universités étrangères fourniraient peut-être l'indication, ne lui permettrait-elle pas d'ouvrir un cours dans une de ses salles?

Mais revenons à notre Faculté normale. Nous avons prévu l'objection tirée du grand nombre de ses professeurs, de ses maîtres de conférences ; nous croyons même l'avoir réfutée par avance en subordonnant ce nombre aux exigences du nouveau système. Si l'on trouve cependant trop de disproportions entre le personnel de nos Facultés réelles et celui que demande l'organisation future de ces Facultés, il y a, si nous ne nous trompons, un moyen très simple de l'atténuer. Il suffirait de répartir entre diverses Facultés la préparation aux différents ordres d'agrégation. Ici le personnel serait composé de manière à assurer une sérieuse direction aux candidats à l'agrégation des lettres ; ailleurs l'agrégation de

grammaire, ou celle d'histoire, ou celle de philosophie ferait l'objet des soins de professeurs réunis tout exprès pour s'en occuper, et les boursiers seraient attachés, suivant cette répartition de professeurs spéciaux, à telle ou telle Faculté de préférence. Il est aisé de calculer les effets de cette mesure. Encore faudrait-il, en moyenne, de quinze à seize professeurs dans toute Faculté qui, outre la préparation partout nécessaire aux examens de licence, et le minimum de cinq cours publics, devrait pourvoir à la préparation de deux ordres d'agrégation. Mais ce nombre est près d'être atteint dès aujourd'hui dans certaines Facultés, et peut-être serait-il facile de le compléter en appelant quelques professeurs de l'enseignement secondaire à remplir, moyennant une juste indemnité et sans quitter leur chaire, les fonctions de maîtres de conférences.

Ce n'est pas d'ailleurs le seul point sur lequel l'enseignement supérieur doive, semble-t-il, appeler à son aide l'enseignement secondaire. L'organisation nouvelle des Facultés ne peut manquer d'entraîner une autre réforme. Il faut qu'elles soient délivrées, au moins dans une certaine mesure, du poids des examens; il faut que, d'une manière ou d'une autre, ces sessions interminables d'examens du baccalauréat ne suspendent plus si souvent ni si longtemps les exercices de l'enseignement supérieur et les travaux personnels des professeurs. C'est là un problème dont la nécessité s'impose; aussi est-il à l'ordre du jour, et nous avons eu à apprécier pour notre part plusieurs projets déjà discutés dans d'autres groupes.

Nous avons examiné d'abord celui de M. Beaussire. Le diplôme de bachelier ès lettres serait délivré de plein droit à tous les candidats qui justifieraient par des certificats des proviseurs, principaux ou directeurs (de l'enseignement libre ou de l'enseignement officiel), visés par les recteurs, qu'ils ont satisfait régulièrement à tous les examens de passage, dans toute la durée de leurs études. (Recueil des travaux de la Société de l'enseignement supérieur. — Groupe parisien; séance du 14 février 1880.)

Il ne nous semble pas possible que les diplômes ainsi délivrés par les chefs d'établissements souvent rivaux aient toujours et partout une valeur égale, et que les examens se maintiennent à un niveau assez élevé. Comment contrôler les examens de passage pour chaque classe, et le baccalauréat n'est-il pas rétabli sous une autre forme, si, seul, le dernier examen, l'examen de sortie, est officiellement contrôlé? Ces raisons nous ont paru suffisantes pour faire écarter ce projet.

La section lui préférerait de beaucoup celui de M. Petit de Julleville. D'après le rapport adressé le 1er avril 1881 à la section des lettres du groupe de Paris, voici quelle en serait l'économie : Dans chaque Faculté, le jury serait composé d'un professeur de la Faculté, président, et de deux professeurs de l'enseignement secondaire pris parmi les agrégés de l'enseignement public ou de l'enseignement libre, ou même parmi des agrégés qui n'appartiendraient plus à l'enseignement.

Il n'y a en effet aucune nécessité, en principe, à posséder le titre de docteur pour faire passer les divers examens du baccalauréat; celui d'agrégé est une garantie suffisante, plus appropriée même à la nature des compositions exigées. Ce serait assez, pour toute la France, de soixante-dix examinateurs adjoints. Les examens, dans les diverses Facultés, seraient maintenus au même niveau, grâce à une certaine entente entre les Facultés et aux relations nécessaires qu'elles ont les unes avec les autres. L'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire gagneraient à se trouver ainsi rapprochés et confondus dans les mêmes fonctions. Si l'on tirait au sort chaque année les examinateurs parmi les agrégés en exercice de toute l'Académie, quelle objection pourrait-on faire contre l'impartialité d'un tel jury? Enfin la tâche des professeurs de Facultés serait diminuée des deux tiers.

Ce système a cependant soulevé dans nos réunions quelques objections assez graves. Ne risquerait-on pas de désorganiser le service dans les lycées si, au mois de novembre, au mois de mars et au mois de juillet, on enlève des professeurs à leur chaire pour en faire des examinateurs? Dans certaines Académies, le tour des agrégés appelés à faire partie du jury reviendra trop souvent, surtout pour la philosophie et l'histoire. Il ne sera pas même toujours possible de recourir au sort : dans certaines Académies, aujourd'hui du moins, on ne trouverait qu'un agrégé d'histoire ou de philosophie. Si, d'autre part, on changeait l'époque des examens, en avançant ceux de novembre, en reculant ceux de juillet, pour ne pas désorganiser les classes, il ne resterait plus assez d'intervalle entre ces deux sessions et les professeurs désignés seraient à peu près privés de vacances. Conviendrait-il, pour décharger les uns, de trop charger les autres? Enfin quel que soit le peu de valeur, nous le savons, des critiques dirigées contre l'impartialité des juges universitaires, est-il bon qu'un professeur soit admis à juger les élèves qu'il a préparés, alors même qu'il ne pouvait prévoir la faveur du sort ou sa rigueur?

Un troisième projet, qui aurait exactement, pour les Facultés,

les mêmes avantages que le précédent, sans aucun de ses inconvénients, serait de constituer des jurys spéciaux en permanence : les membres de ces jurys seraient choisis parmi tous les docteurs et agrégés, non plus seulement dans le ressort de chaque Académie, mais dans l'Université entière, et n'auraient pas d'autres fonctions, un temps plus ou moins long, que celles d'examinateurs. Certains professeurs, agrégés ou docteurs, que la fatigue oblige à renoncer à leur chaire et qui ont peu de goût pour l'administration, trouveraient dans cette tâche une occupation moins pénible et plus conforme à leurs aptitudes. Il y aurait à peu près deux fois autant de jurys que de Facultés : chacun serait composé de deux membres ainsi choisis et serait complété à la fois et présidé par un professeur de la Faculté auprès de laquelle aurait lieu l'examen. Toutes les garanties que présente aujourd'hui l'épreuve du baccalauréat seraient assurées, et les Facultés en conserveraient la direction sans en être, comme elles le sont maintenant, accablées.

Peut-être ce projet serait-il le meilleur, et la section littéraire du groupe toulousain, qui ne méconnaît cependant pas la force de certaines objections budgétaires, mais à qui il n'appartient pas de les discuter, proposerait en première ligne la constitution de ces jurys permanents.

Nous n'avons pas besoin d'insister sur l'importance, l'urgence de la double réforme étudiée par notre section. Les Facultés, du moins certaines d'entre elles, ont failli un moment n'avoir aucune raison d'être en dehors des examens du baccalauréat. On leur propose aujourd'hui une tout autre tâche : on veut leur assurer des auditeurs sérieux, assidus ; leur enseignement ne risque plus de se perdre dans le vide, et les cours publics eux-mêmes, nous en avons la confiance, se ressentiront de ce renouvellement. Mais il faut que cette tâche, pour être vraiment féconde, soit rendue facile. Deux conditions nous paraissent également nécessaires : augmenter le personnel des Facultés et restreindre son rôle dans des examens où des agrégés, empruntés à l'enseignement secondaire, apporteront certainement autant de compétence que d'impartialité.

PENJON,

Professeur de philosophie à la Faculté
des lettres de Toulouse.

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ AU CONSEIL ACADÉMIQUE DE PARIS

DANS LA SÉANCE DU 22 JUIN 1881 (1)

MESSIEURS,

L'année scolaire qui s'achève n'aura pas été sans résultats pour l'accomplissement des améliorations dont le Conseil a approuvé le plan général.

Aujourd'hui même et à cette heure, il est procédé à l'adjudication des travaux du collège de Passy, fondé en partie sur les produits du legs Janson de Sailly. Les travaux vont être entrepris.

Un terrain d'une contenance de 2878^{mq} 85 a été acquis, au prix de 1400000 fr., à la jonction de la rue d'Amsterdam et de la rue de Hambourg, pour la construction d'un petit lycée destiné à recevoir les élèves des classes élémentaires et des classes de grammaire du lycée Fontanes. Le déblaiement du terrain est commencé. L'architecte s'est engagé à livrer les bâtiments pour la rentrée d'octobre 1882.

Le lycée Saint-Louis s'est agrandi par l'annexion d'un immeuble de la rue Monsieur-le-Prince; annexion qui, outre qu'elle permet de donner aux classes de l'école préparatoire une extension depuis longtemps reconnue nécessaire, affranchit l'établissement, en partie au moins, des voisinages dangereux qui l'étreignent.

Au lycée Charlemagne, les bâtiments du petit collège ont été surélevés de façon à fournir deux salles de dessin et sept classes ou salles d'étude nouvelles.

Aux termes du projet qui vient d'être voté par le Conseil municipal pour la reconstruction de la Sorbonne, et qui donne au siège de l'Académie et des Facultés le périmètre compris entre la rue des Ecoles et la rue Cujas, d'un côté, la rue Saint-Jacques et les rues de la Sorbonne et Victor-Cousin, de l'autre côté, les terrains du Luxembourg réservés pour

(1) Nous publions aujourd'hui la première partie du Mémoire de M. Gréard; nos lecteurs nous saurons gré, sans aucun doute, de mettre sous leurs yeux le texte complet de ce remarquable document.

la translation des laboratoires de la Faculté des sciences sont devenus libres, et M. le Ministre a décidé qu'ils seraient affectés, pour la plus grande part, à l'érection d'un petit lycée Louis-le-Grand.

Par une autre décision en date du 14 avril, le lycée de Vanves est devenu un établissement de plein exercice. Les élèves n'y étaient conservés que jusqu'à la quatrième. Dès cette année, au mois d'octobre, une classe de troisième sera ouverte. Les études commencées dans cet établissement, sans égal au point de vue de l'hygiène, pourront y être poursuivies jusqu'à la fin.

Un terrain d'une étendue de près de 10 hectares (exactement 98268^{mq}) a été acheté sur le territoire de la commune de Sceaux, au prix de 255000 francs, pour la construction d'un lycée de 600 internes. L'établissement s'élèvera au milieu de magnifiques plantations. Le petit collège sera prêt dans un an. Nous ne saurions mieux inaugurer la création du régime des internats hors Paris.

Reste la question des deux externats à créer dans Paris même, avenue de la République et avenue Duquesne (1), pour lesquels des négociations sont entamées avec la Ville. Le rapport de la commission vient d'être déposé. Les conclusions en sont favorables. Nous ne doutons pas qu'elles ne soient accueillies (2).

L'un de ces externats serait destiné, suivant le vœu du conseil municipal, à un établissement mixte d'enseignement classique et d'enseignement spécial, l'autre à un établissement d'enseignement spécial pur.

Ainsi que vous le savez, Messieurs, la réforme de l'enseignement secondaire spécial a été mise à l'étude dans une commission présidée par celui qui l'a fondé en France, M. V. Duruy ; et les travaux de cette commission seront soumis au Conseil supérieur de l'instruction publique, à sa prochaine session.

Vous avez vous-mêmes, dans notre dernière réunion, exprimé le vœu qu'une enquête fût ouverte sur l'état de cet enseignement dans les établissements du ressort académique. C'est le résultat de cette enquête que je voudrais aujourd'hui placer sous vos yeux.

I

L'enseignement secondaire spécial n'est organisé à Paris qu'au lycée Charlemagne. Il existe dans tous les établissements du ressort autre que ceux de la Seine, à savoir : 24 collèges et 5 lycées.

Dans ces 29 établissements, — je mets à part, quant à présent, le lycée Charlemagne, — nous comptions, au 1er novembre 1880, 2094 enfants ou jeunes gens appartenant aux cours spéciaux proprement dits (année préparatoire, 1re, 2e, 3e et 4e années), soit, sur l'effectif total de 6699 (3)

(1) Voir nos Mémoires des 6 juillet et 7 décembre 1880.

(2) Ces propositions ont été votées dans la séance du 5 juillet.

(3) Ce chiffre de 6699 élèves est formé par la statistique dressée par l'enquête sur l'enseignement secondaire spécial. Il présente quelques unités de moins que celui de la statistique numérique générale du 15 novembre sur lequel nous nous sommes appuyés dans la réunion du 17 décembre dernier (6713 au lieu de 6699). Il y a eu dans les lycées une augmentation de 14 élèves du 10 au 15 novembre.

élèves, une proportion de 31,26 %, c'est-à-dire un peu moins d'un tiers.

Cette proportion, augmentée de celle des enfants des classes primaires qui se destinent à l'enseignement spécial, et qui, d'après les indications des chefs d'établissement, atteint environ dans les lycées 1/6, 16,81 % (59 élèves sur 351), dans les collèges, 3/5 (450 élèves sur 770), s'élève au total à 38,85 (2603 élèves sur 6699).

Décomposé et réparti entre les lycées et les collèges, le rapport est beaucoup plus favorable aux collèges qu'aux lycées.

Dans les lycées, sur une population de 2433 élèves, 424 seulement étaient hors des cours classiques, soit une proportion de 17,42 % (2) ; et avec les primaires 483, ou 19,85 %.

Dans les collèges, la proportion est de 39,15 %, pour les élèves des cours spéciaux proprement dits (1670 sur 4266) (2), et de 49,69 % avec les primaires (2120 sur 4266).

Abstraction faite des élèves des classes primaires, si l'on calcule le contingent proportionnel de deux enseignements dans les collèges, — enseignement classique et enseignement spécial, — on constate qu'ils se partagent presque par moitié : 1715 contre 1670, c'est-à-dire 40,20 % contre 39,15.

Et cette proportion n'est pas particulière à l'année 1880. Elle était antérieurement la même, à quelques centièmes près :

En 1879 : 40,52, contre 40,10 ;
En 1878 : 41,38. contre 39,85 ;
En 1877 : 40,74, contre 39,75 ;
En 1876 : 40,10, contre 39,85.

Bien plus, de 1865 à 1875, la clientèle de l'enseignement spécial a monté de 32,40 à 38,68 % ; différence en plus, 6,28 ; tandis que celle de l'enseignement classique a baissé de 45,82 à 41,39 ; différence en moins, 4,43.

Dans les lycées, le rapport est relativement aussi sensible. De 1865 à

(1) Reims, Bourges, Orléans, où la proportion est de 22,60, 18,25, 18,03, sont plus ou moins sensiblement au-dessus de la moyenne. Vendôme est un peu au-dessous, 17,27. Ce qui fait baisser la proportion commune, c'est Versailles qui n'atteint que 12,25.

(2) 13 établissements dépassent la moyenne. Ce sont :

Sézanne	68,70 %	Fontainebleau	43,93 %
Sainte-Menehould	60,18 —	Coulommiers	43,75 —
Sancerre	57,41 —	Vitry	42,93 —
Pontoise	51,52 —	Châlons	41,15 —
Saint-Amand	47,62 —	Blois	40,77 —
Dreux	45,95 —	Nogent-le-Rotrou	40,42 —
Clermont	45,34 —		

Les 11 autres établissements du ressort se classent au-dessous de la moyenne dans l'ordre suivant :

Provins	37,96 %	Melun	32,75 %
Compiègne	37,38 —	Châteaudun	32,43 —
Beauvais	37 » —	Étampes	32,40 —
Montargis	35,97 —	Romorantin	32,20 —
Meaux	35,62 —	Chartres	28,48 —
Épernay	33,68 —		

1880, l'enseignement spécial gagne 6 °/₀ (17,42 au lieu de 11,42) ; tandis que l'enseignement classique perd 8,70 (67,13 au lieu de 75,83).

Enfin, si l'on veut se rendre compte de la proportion de l'effectif de l'enseignement spécial relativement à celui de l'enseignement classique dans l'accroissement général du nombre des élèves de 1865 à 1880, voici les résultats auxquels on arrive :

	ENSEIGNEMENT CLASSIQUE.				ENSEIGNEMENT SPÉCIAL.			
	Nombre des élèves.		Augmentation.		Nombre des élèves.		Augmentation.	
	en 1865.	en 1880.	numérique.	proportionnelle p. 100.	en 1865.	en 1880.	numérique.	proportionnelle p. 100.
Lycées.	1374	1633	259	15,85	207	424	217	51,18
Collèges.	1212	1715	503	29,33	857	1670	813	48,68
Lycées et collèges réunis.	2586	3348	762	22,76	1064	2094	1030	49,19

Ainsi, tandis que l'augmentation du nombre des élèves de l'enseignement classique est à peine d'un quart, celle du nombre des élèves de l'enseignement spécial atteint presque la moitié.

Si, pour les lycées pris séparément, l'augmentation proportionnelle en 1880 est plus forte que celle des collèges, cela tient à ce que l'effectif en 1865 était très restreint. L'augmentation réelle est, au fond, peu considérable. Au contraire, pour les collèges, lorsqu'on rapproche le chiffre de 1865 du chiffre de 1880, il semble qu'il n'est pas inexact de dire qu'ils doivent une grande partie de leur prospérité à l'enseignement spécial.

Ce qui donne à ces résultats numériques une portée sérieuse, c'est moins encore leur importance que le prix auquel ils ont été obtenus.

Il y a seize ans que la loi qui a créé l'enseignement secondaire spécial est faite. Il y a près de trois siècles que l'utilité de l'institution est reconnue. Les partisans exclusifs de l'enseignement des humanités oublient trop souvent que le XVIIe siècle, le siècle classique par excellence, fut son berceau, et le fondateur de l'Académie française, son parrain. Sous l'impulsion des mesures prises par Sully pour encourager « le labourage et le pâturage », pénétré lui-même de la nécessité de donner au commerce et à l'industrie de la France un nouvel essor, Richelieu écrivait, dans un sentiment qui ne répond ni à nos idées ni à nos mœurs, mais avec une force de raison irréfutable : « Comme la connaissance des « lettres est tout à fait nécessaire à une République, il est certain qu'elles « ne doivent pas être enseignées à tout le monde. Ainsi qu'un corps qui « aurait des yeux à toutes ses parties serait monstrueux, de même un « État le serait-il, si tous ses sujets étaient savants. Le commerce des

« lettres humaines bannirait absolument celui de la marchandise qui « comble les États de richesses, et ruinerait l'agriculture, vraie nourri- « cière des peuples. C'est par cette considération que les politiques veulent « en un État bien réglé plus de maîtres ès arts mécaniques que de maîtres « ès arts libéraux pour enseigner les lettres (1). » Cinquante ans plus tard, au lendemain de la mort de Colbert, un lettré judicieux, critique discret, mais sagace, des méthodes d'enseignement de son temps, Claude Fleury, soutenait la même thèse. « Les praticiens, les financiers, les mar- « chands et tout ce qui est au-dessous peuvent se passer de latin : l'expé- « rience le fait voir (2) ». La nécessité d'une réforme semble dès lors s'imposer aux esprits prévoyants. On en sent circuler la pensée, plus ou moins à découvert, dans le courant des idées réformatrices du XVIIIe siècle. L'abbé de Saint-Pierre, Diderot, Turgot la préconisent. Elle est défendue avec une hardiesse piquante par le marquis de Mirabeau, qui déclare que, « s'il avait à élever un jeune prince, il voudrait prendre « avec lui une ferme dans son parc pour la mener à ses risques, étudier « les débouchés des productions et s'instruire sur les voies du commerce ». Elle éclate enfin avec la précision et la vigueur d'un manifeste dans le mémoire du président Rolland. L'habile et ferme interprète des Parlementaires, résumant les résultats de l'enquête faite dans les collèges en 1762, s'étonne de voir les élèves suivre tous le même cours de classes dans le même nombre d'années, tendre tous au même genre et au même degré de connaissances. Il se demande si les écoles publiques ne sont destinées qu'à former des ecclésiastiques, des magistrats, des médecins et des gens de lettres ; s'il ne devrait pas être possible de proportionner l'instruction aux talents et aux besoins de ceux qui la reçoivent. « Le plus grand nombre des jeunes gens, dit-il dans une remarque saisissante, perdent dans les collèges le temps qu'ils y passent, les uns pour avoir appris ce qu'il leur était inutile de savoir, les autres pour n'avoir pas été instruits de ce qu'il leur était essentiel d'apprendre (3). »

C'est la Convention nationale qui, par la création des Écoles centrales, devait la première donner satisfaction à ce besoin si énergiquement constaté. Mais cette grande institution, issue d'une pensée de génie comme tant d'autres œuvres du même temps, ne devait pas durer, faute de cet esprit de sagesse pratique qui mesure les entreprises aux moyens d'application.

La question était entière lorsqu'elle fut reprise à la Restauration. Le 1er mars 1824, un recueil libéral, les *Tablettes universelles*, mettait au concours le sujet suivant : « N'y-a-t-il pas dans notre système d'instruc- « tion publique, entre les écoles primaires et les Collèges consacrés aux « études classiques, une lacune qu'il serait utile de remplir par des éta- « blissements d'une nature spéciale ? Quels seraient les avantages de ces « établissements ? Quelle organisation et quel plan d'études y devraient « être adoptés ? » Jamais le problème n'avait été posé avec plus de pré-

(1) *Testament politique*, chap. II, sect. x.

(2) *Traité des études, Grammaire.* — Chap. 22.

(3) Compte rendu aux Chambres assemblées par M. Rolland des différents mémoires envoyés par les Universités sises dans le ressort de la Cour, en exécution de l'arrêt des Chambres assemblées du 3 septembre 1762, relativement au plan d'études à suivre dans les collèges. Du 13 mai 1768.

cision. Jamais non plus les circonstances n'avaient été plus favorables pour le résoudre. Les juges du concours, MM. de Broglie, Jomard, de Rémusat, le rapporteur M. Guizot, le lauréat M. Renouard, étaient ceux-là même que la révolution de 1830 allait, quelques années après, porter au pouvoir.

Mais, par une sorte d'anomalie dont les exemples ne sont pas rares dans notre histoire, il semble que les conceptions les plus sûres de l'esprit français ne trouvent crédit en France que lorsqu'elles ont été éprouvées en pays étranger. Tandis que. depuis trois siècles, nous discutions les principes d'un nouveau système d'éducation nationale, l'Allemagne le constituait (1). Victor Cousin et Saint-Marc Girardin furent chargés d'aller en examiner l'organisation sur place. Leur prédilection pour les études classiques ne pouvait être suspecte, et leurs lumineux rapports, — véritables monuments d'étude de mœurs et de critique pédagogique, — étaient faits pour porter la conviction dans tous les esprits. « Un cri s'élève « d'un bout de la France à l'autre, disait Victor Cousin, et réclame pour « les trois quarts de la population française des établissements intermé- « diaires entre les simples écoles élémentaires et nos collèges. C'est une « affaire d'État (2). » — « Le défaut de notre éducation actuelle, con- « cluait Saint-Marc Girardin, dans le même sens, c'est qu'elle est trop « exclusive. Elle est bonne pour faire des savants, des hommes de lettres, « des professeurs ; c'est ce qu'il fallait au XVe et au XVIe siècle ; « mais aujourd'hui il nous faut aussi des manufacturiers, des agricul- « teurs ; et notre éducation ne semble point propre à en faire. Tout le « monde sent la nécessité d'une instruction qui tienne le milieu entre « l'éducation de nos collèges et l'instruction élémentaire (3). »

Ce nouvel et pressant effort ne devait aboutir encore qu'à un essai timide, à une tentative de la dernière heure.

Dès 1829, quelques mesures partielles avaient été prises. Un certain nombre de collèges avaient été autorisés à « créer des sections particu- « lières d'élèves qui devaient étudier d'une manière spéciale les sciences « et leur application à l'industrie, les langues modernes, la théorie du « commerce » (4). Rouen avait été la première ville appelée à bénéficier de cet avantage (5). D'autres avaient suivi : Nantes, Amiens, Marseille, Avranches, Nancy, Caen, Alençon, Lyon, Valenciennes, Béziers, Vienne, etc.

(1) Le premier établissement d'enseignement réal avait été fondé en 1709 par Semler à Halle. Vint ensuite la tentative de Hecker, qui créa en 1747 à Berlin une Realschule, laquelle existe encore aujourd'hui. En 1820, Spillecke avait à la fois sous sa direction une Realschule et un gymnase.

(2) *Rapport sur l'état de l'Instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*, par VICTOR COUSIN, conseiller d'État, professeur de philosophie, membre de l'Institut et du Conseil royal de l'Instruction publique, 1831. — Nouvelle édition, 1833. *Cf. Mémoire sur l'Instruction secondaire dans le royaume de Prusse*, par VICTOR COUSIN, Directeur de l'École normale. Paris, 1834. — Seconde édition, 1837.

(3) *De l'Instruction intermédiaire et de son état dans le Midi de l'Allemagne*, par SAINT-MARC GIRARDIN, professeur à la Faculté des lettres.— Première partie 1835. — Deuxième partie, 1839. — *Cf. De l'Instruction intermédiaire et de ses rapports avec l'Instruction secondaire*, par SAINT-MARC GIRARDIN, député. — 1847.

(4) Rapport de M. H. DE VATISMESNIL au Roi, 26 mars 1829.

(5) Décision du Conseil royal, 6 janvier 1829.

En 1839, une ordonnance avait permis « d'établir sur les fonds de « l'État des chaires, soit d'histoire, soit de mathématiques, soit de diverses « branches d'instruction professionnelle, dans tout collège communal « où les traitements étaient conformes à certaines règles ». « Ce sera un « moyen, disait le Ministre, de donner à l'instruction secondaire le « caractère de spécialité qui est réclamé par les besoins de la So- « ciété (1). »

L'institution était reconnue si nécessaire, que le privilège en avait été étendu aux établissements libres. Aux termes de l'article 19 de l'ordonnance du 26 mars 1829, tout chef d'institution ou maître de pension pouvait « joindre à l'enseignement dit ordinaire le genre d'instruction « qui convenait plus particulièrement aux professions industrielles et « manufacturières ». Il avait même le droit de se borner à cette dernière espèce d'enseignement. L'ordonnance ajoutait avec précision : « Les « élèves qui suivront les cours spécialement destinés aux professions « industrielles et manufacturières seront dispensés de suivre les classes « des collèges, soit royaux, soit communaux. »

Mais ces autorisations, n'étant appuyées d'aucune mesure générale, restaient presque illusoires dans les collèges royaux, et il eût mieux valu qu'il en fût de même pour certains collèges communaux. On en jugera par les chiffres.

En 1842, l'enseignement spécial était établi dans 9 collèges royaux sur 46, et dans 51 collèges communaux sur 312. Or, sait-on combien d'élèves le suivaient ?

Dans les collèges royaux	340
sur 18697, soit 1.82 °/₀ ;	
Dans les collèges communaux.	851
sur 26584, soit 3.20 °/₀	
Au total	1.191

sur 45281 °/₀, soit 2.63 °/₀.

Les collèges de l'Alsace mis à part (3), les élèves se comptaient par unité. A Chartres, le seul établissement du ressort actuel de l'Académie où les cours avaient été autorisés, nous en avions 3.

En 1847, presque à la veille de la chute du gouvernement de Juillet, il fut enfin décidé qu'il serait créé dans tous les collèges « royaux et com- « munaux, à partir de l'année scolaire 1847-1848, un enseignement « spécial distinct de l'enseignement littéraire et parallèle à cet enseigne- « ment ». Les élèves y étaient admis sur le vœu des parents, après la

(1) Ordonnance royale du 27 janvier 1839. — Circulaire transmissive du 6 janvier.

(2) La statistique de 1842 ne contient, au sujet de l'enseignement spécial, aucune indication, ni sur le nombre des établissements libres ni sur le nombre des élèves qui les fréquentaient.

(3) Parmi les 841 élèves dénombrés dans l'enseignement spécial en 1842, 216, c'est-à-dire plus du quart, appartenaient aux collèges communaux du Haut-Rhin et du Bas-Rhin, que le voisinage de l'Allemagne avait sans doute contribué à éclairer sur l'importance de ce genre d'éducation.

quatrième. Le cours comprenait trois années. Au sortir de la troisième année, on pouvait entrer soit en mathématiques élémentaires, soit en mathématiques spéciales (1).

Cette organisation incomplète, sommaire, n'eut même pas le temps de produire ses fruits. Le 10 avril 1852, intervenait le décret qui établissait le régime de la bifurcation. On en connaît l'esprit. Il portait aux études classiques une atteinte funeste. Il ne satisfaisait pas les familles qui demandaient à côté des études classiques un régime spécial d'enseignement. D'année en année on s'écarta du plan primitif, et les enquêtes recommencèrent.

A la suite des Expositions universelles de 1855 et de 1862 (2), où l'opinion publique avait été frappée du progrès des nations voisines dans les arts appliqués, une commission fut instituée pour la réorganisation de l'enseignement industriel (3). Pour la troisième fois on en revenait aux principes établis par les novateurs du XVIIe et du XVIIIe siècle. « C'est « l'enseignement secondaire moderne et français qu'il s'agit de déve- « lopper, disait-on, l'enseignement approprié aux enfants appartenant « à des familles vouées à l'agriculture, au commerce et à l'industrie, « et destinés à poursuivre la carrière de leurs pères. » Comme en Allemagne, en Suisse, en Belgique, cet enseignement devait avoir ses programmes, ses méthodes, son personnel, ses ressources. Son sort n'avait guère été réglé jusque-là que par des arrêtés, le plus souvent inexécutés ou rapportés après quelques expériences tentées sans esprit de suite et poursuivies sans confiance. On lui reconnaissait le droit d'être créé par une loi. La loi fut votée en effet, à la suite de trois années d'études. Elle porte la date du 21 juin 1865 et le nom de M. V. Duruy.

Il s'en fallait cependant encore que tous les obstacles fussent vaincus. Le Ministre qui avait présidé à la naissance de l'enseignement secondaire spécial n'avait rien négligé pour le munir de tous les organes nécessaires à son développement : bourses dans les lycées et collèges, École normale, diplômes, agrégation, comités de patronage, conseil supérieur de perfectionnement (4). Des programmes détaillés, tels qu'il les fallait tout d'abord pour marquer l'esprit du nouvel enseignement, avaient été rédigés par les maîtres les plus habiles, et mis à l'essai (2 octobre 1863). Afin d'en mieux régler toutes les parties, un inspecteur général avait été envoyé en Belgique, en Allemagne et en Suisse, pour étudier les améliorations accomplies depuis trente ans (5), tandis que sous les auspices du préfet de la Seine, le directeur de l'École Turgot poursuivait la même

(1) Statut du 5 mars 1847 sur l'enseignement des collèges, art. 7, 8 et 10.

(2) Enquête sur l'enseignement professionnel. — Rapport à l'Empereur, 22 juin 1863.

(3) Arrêté du 14 juin 1862.

(4) Loi du 21 juin 1865, art. 3 à 6. — Décret du 26 août 1865. — Arrêtés des 6 et 28 mars, 14 mai et 30 juin 1866. — Décrets des 12 août et 21 décembre 1867. — Arrêté du 30 décembre 1867.

(5) *Rapport sur l'État actuel de l'enseignement spécial et de l'enseignement primaire en Belgique, en Allemagne et en Suisse*, par M. J. Baudouin, inspecteur général de l'instruction publique pour l'enseignement primaire, docteur en droit de la Faculté de Paris, docteur en philosophie de la Faculté d'Iéna, etc., etc. Paris, Imprimerie Nationale, 1865.

enquête en Angleterre (1). Les directions et les lumières abondaient de toutes parts.

Mais le Corps législatif, qui avait, à l'unanimité des suffrages, accepté la loi, s'était montré beaucoup moins empressé à voter les fonds nécessaires pour en assurer l'exécution, et l'on ne croit guère, en France, qu'aux institutions qui ont place au budget. D'autre part, l'enseignement classique n'avait pas vu sans regret élever à côté de lui, presque au même rang que lui, un enseignement qu'il s'était toujours refusé à admettre comme son égal. Il lui reprochait, non sans raison, peut-être, de paraître vouloir s'imposer, alors qu'il n'aurait dû songer qu'à se faire accepter ; il l'accusait, n'étant pas doté, de vivre à ses dépens; son nom même était considéré comme une usurpation (2). On n'avait pas compris que la constitution de cet enseignement pouvait produire pour les études classiques proprement dites un soulagement utile, qu'il répondait d'ailleurs à des besoins particuliers, qu'il devait avoir, que dis-je? qu'il avait son élite d'esprits toute prête. On en faisait l'enseignement des incapables, des paresseux, des déclassés.

Trop souvent, les administrations locales s'associaient à ces préventions. Pour un grand nombre de collèges, l'intérêt public, comme leur intérêt propre, eût été de chercher à ressaisir dans l'enseignement spécial la vie qui se retirait d'eux. On se faisait un point d'honneur de conserver quelques lambeaux d'enseignement classique. « Jamais nous ne « consentirons à ce sacrifice », disait, dans une délibération solennelle, le Conseil municipal d'une des plus petites communes du ressort. Il suffisait de l'influence de quelques notables pour former un parti d'opposition. On tenait à conserver l'enseignement du latin à titre de préparation au baccalauréat, comme si les deux formes d'éducation étaient nécessairement condamnées à s'exclure. Parmi les villes qui se prêtaient par déférence à un essai, plus d'une ne fournissait guère que son bon vouloir, et se trouvait sans ressources quand on lui demandait davantage.

Ce qui augmentait encore les difficultés, c'est que le personnel destiné à fournir l'enseignement spécial n'avait pu sortir de terre avec la loi. On n'improvise pas un corps de professeurs; on ne crée pas en un jour des méthodes, un esprit, une tradition. Il avait fallu recourir aux maîtres de l'enseignement classique, qui n'étaient pas en mesure, l'eussent-ils voulu, de faire réussir une nouveauté si contestée. Les premiers résultats furent naturellement insuffisants, et la défiance s'ensuivit. Quelques localités où le terrain était propice, et qui avaient reçu des pouvoirs publics une aide vigoureuse, résistèrent au découragement. Presque partout ailleurs, les comités de patronage n'étant plus soutenus par la main vaillante

(1) *De l'enseignement des classes moyennes et des classes ouvrières en Angleterre.* — Rapport présenté à M. le Sénateur, préfet de la Seine, par MM. Marguerin, Directeur de l'École municipale Turgot, et Mothéré, professeur à l'Ecole militaire de Saint-Cyr et au Lycée Charlemagne. Paris, 1864.

(2) Avant de recevoir le dernier nom, celui qui leur est définitivement resté, les établissements d'enseignement secondaire spécial avaient été successivement appelés Ecoles supérieures universitaires (1844); Collèges industriels (1848); Ecoles professionnelles (1850); Collèges scientifiques (1852); Collèges français (1862). Le nom d'Enseignement secondaire spécial leur avait été donné une première fois par M. de Salvandy en 1847.

du Ministre qui les avait créés, se désintéressèrent plus ou moins d'une institution qui rencontrait tant d'obstacles. Nous n'aimons pas les difficultés qui durent.

L'Ecole normale de Cluny avait produit au bout de peu de temps des maîtres distingués; mais le siège en était éloigné, presque retiré. Un courant de préparation libre se forma. Les Clunysiens, qu'aurait dû stimuler cette concurrence, ne firent point effort pour s'élever. Les concours d'entrée faiblirent, le niveau des examens de sortie fléchit. Les brevetés, se voyant préférer des bacheliers, retournèrent à l'enseignement primaire dont ils étaient sortis pour la plupart, ou cherchèrent, dans des écoles diverses, l'emploi qui leur manquait. Il y eut un moment où Cluny fournissait des sujets à toute sorte d'établissements, sauf à ceux pour lesquels ils avaient été formés (1).

En même temps, on s'attaque aux programmes. On découvrit aisément les défauts qu'ils avaient; on luer en prêta qu'ils n'avaient pas; on en fit une application étroite et mal éclairée. Entre les cinq années d'enseignement normal il n'y avait pas de lien absolu; l'organisation des cours formant chaque année un ensemble complet de connaissances semblait favoriser elle-même les désertions; nul du moins n'avait un intérêt clair et palpable à suivre toute la série des études, les diplômes n'assurant aucun des avantages attachés aux autres brevets : maîtres, familles, élèves en prirent de plus en plus à leur aise; chacun se borna à tirer des cours le profit qui lui convenait. Et dans cette sorte d'alanguissement général des institutions sur lesquelles elle reposait, l'idée de la fondation d'un grand système d'éducation nationale appropriée aux besoins des classes industrielles parut visiblement s'être affaiblie.

Cependant, telle est la force d'une idée juste, que, malgré les oppositions, les obstacles, les défaillances, cet enseignement, si mal compris, si mal secondé et si nécessaire, n'avait pas cessé de vivre.

Nous avons vu dans quelle proportion s'était accrue la population qui le fréquentait dans les lycées et les collèges, surtout dans les collèges du ressort de Paris. Ce résultat est commun à toute la France.

De 1865 à 1876, date de la dernière statistique générale, — le nombre des élèves de l'enseignement secondaire spécial s'est élevé de 16882 à 22708, soit de 25.71 °/₀ à 28.66 °/₀ (2).

(1) On sait que l'enseignement de l'École de Cluny est réparti en trois années, dont deux sont réglementaires. Ne restent en 3e année que les élèves qui ont obtenu le brevet dit de Cluny à la fin de la deuxième. De 1866 à 1877, il est entré à l'Ecole 530 élèves (192 boursiers de l'Etat, 263 boursiers des départements, 75 élèves payants). Sur ces 530 jeunes gens, 438 ont fait les deux années réglementaires, et 131 parmi eux, ou 29,91 °/₀, n'ont pas obtenu le brevet de l'école. Sur les 118 qui ont fait la 3e année, 72 sont agrégés : 59 de la division des sciences, 11 de la section des lettres, 2 de la section des langues vivantes. 400 seulement appartiennent aujourd'hui à l'enseignement : 305 dans les lycées et les collèges; 95 dans divers établissements.

(2) Encore avons-nous écarté de ce calcul, faute de renseignements suffisamment précis, les enfants recensés dans les classes primaires. Or, le nombre des élèves de cette catégorie s'est élevé de 8402 à 14031, soit de 12.79 à 17.71 °/₀, et l'on sait que, pour moitié au moins, ces enfants appartiennent à l'enseignement spécial. — Entre les lycées et collèges l'augmentation se répartit ainsi : Lycées : 3794 (8699 au lieu de 5002); Collèges : 2132 (14012 au lieu de 11880).

Examinée sous un autre rapport, la comparaison des chiffres de 1865 et de 1876 est encore plus frappante.

Pendant cette période décennale, la proportion de l'augmentation de l'enseignement classique relativement à l'augmentation totale n'est, dans les lycées, que de 36.57 °/₀ (3059 élèves sur 8365); elle arrive, pour l'enseignement spécial, à 44.16 °/₀ (3694 sur 8365).

Dans les collèges, le même rapport se traduit, pour l'enseignement classique, par une diminution de 18.28 °/₀ (951 élèves de moins sur une augmentation totale de 5198), tandis que, pour l'enseignement spécial, l'augmentation est de 41.01 °/₀ (2132 sur 5198).

Enfin, si l'on réunit dans un même calcul les lycées et les collèges, on constate que la proportion d'augmentation intéressant l'enseignement classique est de 15.54 °/₀ (2108 sur 13563); celle de l'enseignement spécial, de 42.96 °/₀ (5826 sur 13563).

Il est regrettable que les chiffres précis nous manquent dans les statistiques de 1865 et de 1876 pour les établissements libres, en ce qui concerne le nombre des élèves. Mais des renseignements que nous avons pu réunir, il ressort qu'en 1865 les établissements libres fournissant l'enseignement secondaire spécial étaient au nombre de 369 (278 laïques, 91 ecclésiastiques), et qu'en 1876 on comptait. 48
établissements donnant exclusivement l'enseignement spécial (34 laïques, 14 ecclésiastiques), et. 405
réunissant à l'enseignement classique l'enseignement spécial (285 laïques, 120 ecclésiastiques).

Au total. 453

soit une augmentation de 18,54 °/₀.

Les renseignements antérieurs à 1865 confirment cette donnée générale. Ceux du moins que nous possédons pour l'Académie de Paris et qui remontent jusqu'à 1854, sont particulièrement expressifs.

En 1854, le nombre des élèves voués à l'enseignement industriel et commercial (les enfants des classes primaires compris) était, pour les lycées des départements du ressort académique, — la Seine non comprise, — dans la proportion de 9.22 °/₀ (149 sur 1616; pour les collèges, dans la proportion de 45.32 °/₀ (953 sur 2098).

Si, de 1854 à 1864, cette proportion s'est peu modifiée dans les lycées (9.90 °/₀ au lieu de 9.22), dans les collèges elle s'est élevée jusqu'à 54.53 °/₀.

La situation de Paris est entre toutes digne d'attention. Nous l'avons dit : nos cinq grands lycées, Louis-le-Grand, Henri IV, Saint-Louis, Fontanes, Vanves et le collège Rollin n'ont pas de classes d'enseignement spécial. Mais Paris a trouvé depuis longtemps une certaine satisfaction, sinon une satisfaction complète, dans les établissements fondés soit par les pouvoirs municipaux, soit par l'industrie privée. Le premier de nos établissements primaires supérieurs, devenu un véritable établissement d'enseignement secondaire spécial, le collège Chaptal, qui avait été ouvert en 1844 avec 139 élèves, en recevait, en 1880, 1284, c'est-à-dire autant qu'il en peut recevoir. L'école Turgot, à la fin de sa première année d'existence (1839-1840), comptait 96 enfants. Aujourd'hui, sa population, réunie à celle des quatre écoles qui ont été établies sur le même type, Colbert (1868), Lavoisier (1872), Jean-Baptiste Say (1873), Arago (1880), atteint le chiffre de 2066. De leur fondation à ce jour, ces six éta-

blissements ont donc vu le nombre de leurs élèves monter de 235 à 3350, ce qui donne une augmentation de 92.98 %.

A ce nombre de	3350
si l'on ajoute les élèves du lycée Charlemagne et ceux des établissements libres du département de la Seine suivant un cours d'enseignement spécial qui était de	6122
(lycée Charlemagne, 129; établissements libres, 5993), on arrive à un total de	9472

Or, lorsque de ce total on rapproche celui des élèves de l'enseignement classique à la même date (novembre 1880), soit pour les établissesements publics | 7369
pour les établissements libres | 9598
ENSEMBLE | 16967

on reconnaît que la représentation proportionnelle de l'enseignement spécial dans les établissements d'enseignement secondaire public et libre du département de la Seine était de 55.82 %, soit plus de moitié.

Ainsi, à Paris, comme dans les autres départements du ressort, comme dans le reste de la France, en dépit de toutes les causes qui arrêtaient son expansion, l'enseignement spécial était entré dans les mœurs avant d'avoir pris place dans les lois; et, après qu'il a été reconnu par le législateur, nonobstant les entraves que lui créaient le manque de ressources, l'inexpérience et l'insuffisance du personnel, les mauvaises volontés intéressées ou aveugles, il a fait preuve d'une vitalité énergique; il s'est inégalement, irrégulièrement, mais fortement enraciné dans les établissements publics et libres. Heureuses, après tout, les institutions qui rencontrent ces résistances et qui les surmontent! La lutte les fortifie; et quand le moment est venu, comme aujourd'hui, pour l'enseignement spécial, d'affermir et d'étendre les bases sur lesquelles elles ont été fondées, on a le droit de penser que l'avenir en est assuré.

II

Pour se bien rendre compte de ce que l'enseignement spécial doit être, il est nécessaire de se faire tout d'abord une idée exacte de ce qu'il est.

Depuis deux ans, nous avons prescrit dans chaque établissement, lycée ou collège, la tenue d'un registre où doivent être consignés, — avec l'indication du domicile et de la profession de la famille, les noms, prénoms, date et lieu de naissance de l'élève, — des renseignements sur les études qu'il a faites avant d'entrer dans les cours d'enseignement spécial, la classe où il a été admis, l'année après laquelle il est sorti, les examens qu'il a subis et la profession qu'il a embrassée.

Nous possédons ainsi des informations complètes sur chacun de ces

points, pour les années scolaires 1878-1879 et 1879-1880. Nous avons cherché à les réunir rétrospectivement pour les années antérieures. Ce n'est que jusqu'à 1875 que nous avons pu obtenir des résultats incontestables pour les cinq lycées des départements : Bourges, Orléans, Reims, Vendôme, Versailles, Orléans nous fait défaut à partir de 1874; Bourges, à partir de 1873. De 1868 à 1871, nous n'avons d'indications que pour Reims et Vendôme, et de 1866 à 1867, — année des premiers effets de la loi, — que pour Reims seulement.

Il n'existe pas de lacune, à proprement parler, dans l'historique du lycée Charlemagne; mais il n'y a guère que les deux dernières années pour lesquelles nous ayons des données précises.

Nous sommes relativement beaucoup plus riches pour les collèges. Nos documents sont complets pour 1879 et 1880, presque complets (Saint-Amand seul n'a rien fourni) pour 1877 et 1878, même pour 1876, où il ne nous manque que Saint-Amand, Provins et Châlons. A partir de 1875, notre champ d'observation devient plus étroit. Il ne comprend plus que 15 collèges. Ce nombre se réduit :

à 11 en 1874;
à 10 en 1873;
à 8 en 1871 et 1872;
à 7 en 1870;
à 6 en 1868 et 1869;
enfin à 4 en 1866 et 1867.

Quoi qu'il en soit, ces documents nous permettent de suivre, dans leur origine, leurs études et leur destination, 7493 jeunes gens. C'est une base suffisamment large et solide, si l'on considère qu'il s'agit ici, non de réponses générales faites à un questionnaire, mais de notes individuellement recueillies de la bouche de ceux qu'elles concernent ou qui pouvaient nous éclairer.

Ce qui caractérise l'enseignement spécial tel que l'a conçu le législateur, tel qu'avant la loi les intéressés l'avaient, pour ainsi dire, créé dans l'usage, c'est, d'une part, qu'il est destiné aux enfants des familles vouées à l'agriculture, au commerce, à l'industrie; c'est, d'autre part, que son objet est de rendre aux professions industrielles les enfants sortis des classes industrielles; c'est enfin, qu'il doit chercher sa clientèle dans l'élite de l'enseignement primaire, non dans le rebut de l'enseignement classique.

Or voici, pour ces points fondamentaux, les renseignements que nos documents nous permettent d'établir :

Sur les 7,493 familles auxquelles ils se rapportent, il en est 1168 (15.59 %) pour lesquelles nous n'avons pas de justifications suffisantes. Restent 6325 ou 84,41 %. Dans ce nombre :

173 (2.31 %) se rattachent aux professions dites libérales;
845 (11.28 %) — aux administrations publiques;
191 (2.55 %) — à des professions diverses, d'ordre inférieur pour la plupart;
4284 (57.17 % appartiennent à l'agriculture, au commerce et à l'industrie.

Et lorsqu'à cette fraction déjà si considérable, on ajoute les 832 familles (11.10 °/₀) qui sont représentées comme sans profession, et qui, par le fait, vivent d'une rente acquise dans les professions industrielles, on arrive à un total de 5116 familles, ou 68.27 °/₀ sur 84.41, qui se classent dans cette catégorie.

Les données dont nous disposons sur la destination des enfants ne sont pas moins probantes.

Le nombre des élèves sortis de l'enseignement spécial, de 1866 à 1880, est de 5825. Il nous a été malheureusement impossible d'obtenir aucune indication formelle sur 2,283 d'entre eux (39.19 °/₀). Mais voici comment les autres se répartissent :

194 (3.33 °/₀) ont poursuivi leurs études au delà des cours spéciaux ;
210 (3.61 —) ont été admis dans diverses écoles du gouvernement ;
231 (3.97 —) sont voués à des professions diverses ;
298 (5.12 —) appartiennent à des administrations ;
43 (0.74 —) suivent des carrières libérales.

Tous les autres, 2566 (44.04 °/₀), ont pris la voie de l'agriculture, du commerce et de l'industrie.

Pour les collèges pris séparément, cette proportion s'élève à 55.08 °/₀.

Bien plus, comparaison faite de la condition sociale occupée par les familles des 5825 jeunes gens sortis des cours spéciaux, de 1866 à 1880, et de la condition embrassée par ces jeunes gens, on trouve :

Dans l'agriculture. . .	1,083	familles et	949	jeunes gens ;	
Dans le commerce. . .	1,526	—	1,131	—	
Dans l'industrie. . . .	650	—	486	—	
TOTAL. . . .	3,259	—	2,566	—	(1)

Le rapprochement est surtout intéressant dans les collèges, où il fournit :

Pour l'agriculture.	947	familles et	850	jeunes gens ;
Pour le commerce.	920	—	836	—
Pour l'industrie.	483	—	373	—

Poussant plus loin cette analyse, nous nous sommes demandé quelle était la proportion des professions industrielles embrassées par les jeunes gens, décompte fait de ceux sur la destination desquels nous n'étions pas éclairés. Dans ces conditions, le rapport s'élève, pour l'ensemble des établissements, de 44.04 °/₀ à 72.44 °/₀, et pour les collèges pris séparément, de 55.08 °/₀ à 74.07 °/₀, c'est-à-dire à bien près des trois quarts.

Enfin, si l'on étudie comparativement les professions des jeunes gens

(1) La différence est de 693 : différence peu considérable, si l'on n'oublie pas surtout que les renseignements nous font défaut pour 2283 jeunes gens, tandis qu'ils ne nous manquent que pour 1168 familles, soit près de moitié moins.

et celles des parents, en défalquant de part et d'autre celles qui ne sont pas cotées, le rapport se modifie de la façon suivante :

Pour l'ensemble :

Agriculture. . . .	parents,	23.25 °/₀;	jeunes gens,	26.79 °/₀
Commerce. . . .	—	32.77 °/₀	—	31.93 °/₀
Industrie.	—	13.96 °/₀;	—	13.72 °/₀

Pour les collèges pris distinctement :

Agriculture. . . .	parents,	28.98 °/₀;	jeunes gens,	30.58 °/₀
Commerce. . .	—	28.15 °/₀;	—	30.07 °/₀
Industrie.	—	14.78 °/₀;	—	13.42 °/₀

Notre enquête, nous l'avons dit, a été faite non sur des chiffres, mais sur des noms propres. Cependant, supposons (hypothèse contraire à la vérité) que tous les jeunes gens dont il s'agit ne soient pas les héritiers directs de la profession de leurs parents : il n'en reste pas moins constant que l'enseignement secondaire spécial rend à l'agriculture, au commerce et à l'industrie autant ou presque autant de sujets qu'il lui en emprunte (1).

Même à Paris, telle est, pour ainsi dire, la loi. Sur 6587 jeunes gens sortis du collège Chaptal et des écoles Turgot de 1867 à 1877, 5179 (78,62 °/₀) appartiennent aujourd'hui à la banque, au commerce et à l'industrie (2).

Il n'était pas d'un moindre intérêt de rechercher la provenance des élèves de l'enseignement spécial au point de vue des études qu'ils avaient faites antérieurement à leur admission dans les cours.

Parmi les 7493 élèves recensés de 1866 à ce jour, 691 ont passé par l'enseignement classique, soit une proportion de 22 °/₀. Les autres 6,802 (90.78 °/₀) n'ont fait que des études primaires, soit à l'école primaire proprement dite, soit dans les lycées ou collèges, soit dans les institutions libres, soit dans la famille. Le rapport atteint, dans les collèges, 94.47 (4762 contre 279); et dans les cinq lycées des départements, il est de très peu inférieur à la commune mesure, puisqu'il s'élève à 87.37 (1328 contre 192). C'est le lycée Charlemagne qui fait fléchir la moyenne. Encore faudrait-il plutôt s'étonner que le nombre des élèves classiques ne soit, dans cet établissement, que de 220 ou 23.61 °/₀, tandis que celui des primaires proprement dits est de 712 ou 76.39 °/₀.

On est donc fondé à dire que, pour la grande majorité des élèves au moins, les études spéciales ne sont pas une sorte de refuge. On ne descend pas de l'enseignement classique dans l'enseignement spécial, faute d'avoir réussi; on s'élève de l'enseignement primaire à l'enseignement spécial par choix et en raison d'aptitudes constatées.

Mais quel est le profit que les élèves recueillent de leurs études ?

(1) Ce rapport se retrouve presque exactement dans chaque département considéré comme supérieur.

(2) Voir notre mémoire sur l'*Enseignement primaire à Paris et dans le département de la Seine* de 1867 à 1877. Annexe II, page 608 et suivantes.

Aux termes de la loi, l'enseignement spécial comprend, nous l'avons dit, une année préparatoire et quatre années normales. La loi stipule, de plus, qu'à la fin de la quatrième année, les jeunes gens sont admis à subir un examen, qui donne droit, s'il y a lieu, à un diplôme. Dans quelle mesure les élèves parcourent-ils les cinq degrés de l'enseignement? Combien y en a-t-il qui prétendent au diplôme de fin d'études, comme on fait au baccalauréat dans l'enseignement classique? Deux questions qui se rattachent étroitement à celles que nous venons d'examiner et sur lesquelles nos recherches jettent quelque lumière.

Des 5825 jeunes gens qui ont suivi les cours de l'enseignement spécial dans nos lycées et collèges, de 1866 à 1880,

915 (15.71 %)	ont quitté les cours	après l'année préparatoire ;
1746 (29.97 —)	—	après la 1re année ;
1695 (29.10 —)	—	après la 2e ;
1145 (19,66 —)	—	après la 3e ;
324 (5.56 —)	—	après la 4e.

D'où il résulte que les élèves qui poussent leurs études jusqu'à la 4e année sont une élite ; ceux qui y renoncent après l'année préparatoire, une exception. 84,29 % font la 1re année ; 54.32 %, la 2e ; 25.22 % la 3e. Entre la préparatoire et la 3e année, la progression va décroissant de plus de trois quarts à un peu plus de moitié, et d'un peu plus de moitié au quart. En d'autres termes, dans le cours normal des trois années d'enseignement, — l'année préparatoire et l'année complémentaire non comprises (1), — on peut dire que le contingent d'entrée diminue d'un quart environ par année.

On ne peut s'attendre, après cela, à ce que le nombre des diplômes de fin d'études soit considérable. 194 en quinze ans, telle est la mesure ! Encore comprenons-nous dans ce total 9 brevets d'enseignement primaire, 3 certificats de grammaire, 36 diplômes de baccalauréat ès sciences, 1 diplôme de baccalauréat ès lettres et 1 certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes; ce qui réduit à 144 (2) le nombre des diplômes d'études proprement dits : 110 pour les collèges, 34 pour les lycées des départements.

Ce que l'étude des registres d'inscription et des procès-verbaux d'examen met surtout en pleine évidence, c'est le peu d'intérêt que les établissements de l'État paraissent attacher à l'obtention du diplôme.

De 1865 à 1880, 2130 candidats se sont présentés devant le jury de Paris. Ils se répartissent ainsi :

(1) Dans les lycées du ressort il n'existe de 4e année qu'à Reims ; Charlemagne, Bourges, Orléans, Vendôme, Versailles n'en ont pas. La 4e année est constituée dans 12 collèges sur 24. Mais sauf à Chartres, Châlons, Epernay, Compiègne et Meaux, elle ne reçoit qu'un très petit nombre d'élèves, — 3 ou 4, — qui le plus souvent sont réunis aux élèves de 3e année.

(2) D'après les registres des procès-verbaux d'examens de la Faculté, ce nombre serait de 166 : différence qui s'explique par la raison qu'une fois sortis du lycée et du collège, les élèves ne tiennent pas le chef de leur lycée ou collège au courant des examens qu'ils passent.

Institutions religieuses.	459	21.55 °/₀
Collèges de l'Académie.	440	20.66 —
Écoles Turgot.	329	15.44 —
Candidats divers..	329	15.44 —
Collège Chaptal.	230	10.80 —
Lycées de l'Académie de Paris.	145	6.81 —
Lycées des autres Académies.	90	4.22 —
Collèges des autres Académies.	87	4.22 —
Institutions laïques..	21	0,99 —
TOTAL ÉGAL.	2130	

Ainsi les 24 collèges de l'Académie de Paris, réunis aux 5 lycées des départements et au lycée Charlemagne, ne fournissent guère qu'un quart des candidats, à peine un peu plus que Chaptal et les écoles Turgot (585 contre 559). Bien plus, la part proportionnelle des 10 institutions religieuses du ressort (1) qui, pendant cette période, ont envoyé des candidats aux examens d'enseignement spécial, est supérieure à celle de nos 24 collèges (459 contre 440).

Nous ne nous relevons même pas par la qualité.

De 1865 à 1880, le nombre total des candidats admissibles a été de 1477, soit, sur 2130 présentés, 69.34 °/₀ ; celui des admis, de 653, soit 30.65 °/₀.

Or, si l'on classe les établissements d'après le nombre des admissions qu'ils ont obtenues relativement aux présentations, on arrive aux résultats suivants :

Institutions religieuses..	198	admis, soit	43.14 °/₀
Écoles Turgot.	119	—	36.17 —
Institutions laïques.	7	—	33.33 —
Collège Chaptal..	68	—	29.56 —
Lycées des autres Académies.. . .	26	—	28.89 —
Collèges de l'Académie de Paris. .	124	—	28.18 —
Candidats divers.	66	—	20.06 —
Lycées de l'Académie de Paris. . .	29	—	20.00 —
Collèges des autres Académies. . .	16	—	18.39 —
TOTAL..	653	—	30.65 —

La moyenne mathématique des admissions étant de 30.65 °/₀, on voit que les lycées et collèges du ressort n'arrivent qu'à 28. On voit, en second lieu, que, dans l'échelle de mérite, nos établissements tiennent les derniers rangs.

Et l'Académie de Paris ne fait point exception ; tout au contraire. Nous connaissons, par des documents officiels, le nombre des diplômes délivrés

(1) Voici la nomenclature de ces établissements : Institution des Frères de Passy et des Frères de la rue Saint-Antoine à Paris ; de Pont-Saint-Maxence, de Beauvais, de Lagny, d'Orléans, de Reims, de Dreux ; Institution Notre-Dame de Chartres ; Frères maristes.

dans toutes les Académies depuis trois ans; c'est Paris qui tient la tête (1).

La faiblesse de ces résultats éclate lorsqu'on compare le nombre total des élèves recensés dans l'enseignement secondaire spécial avec le nombre des candidats inscrits et des candidats admis au diplôme de fin d'études.

En 1876, on comptait dans les cours d'enseignement secondaire spécial des lycées ou collèges, 22708 élèves (2). Nous venons de voir qu'en 1878, 1358 ont prétendu au diplôme, soit 5.98 °/₀, et que 580 l'ont obtenu, soit 2.55 °/₀ (3). Et nous savons que ces candidats, heureux ou malheureux, pouvaient n'appartenir pas tous aux établissements de l'État.

Appliquant le même calcul à l'Académie de Paris, pour l'année scolaire 1879-1880, — et ici nous pouvons faire avec précision la défalcation des élèves des établissements libres, — nous trouvons que, sur 2094 élèves recensés dans les lycées ou collèges, il n'y a eu que 74 candidats inscrits, soit 3.53 °/₀, et 16 candidats admis, soit 0.76 °/₀, c'est-à-dire à peu près 3 élèves sur 400. Si, par hypothèse, on considère cette production comme la production moyenne d'une année, et qu'on l'étende aux cinq années de l'enseignement secondaire spécial, on peut considérer que 2094 élèves représentent 5 fois 16 candidats admis, soit 80 admis, ou 3.80 °/₀, en d'autres termes, moins de 4 élèves pour 100.

Veut-on savoir, par comparaison, ce que les élèves de l'enseignement classique fournissent de candidats au baccalauréat?

Au commencement de l'année scolaire 1879-1880, nous avions 9,571 élèves classiques dans les lycées ou collèges du ressort. Au cours de la même année, il s'est présenté :

(1) Dans la statistique générale de la France, l'Académie de Paris fournit :

En 1878..	335 inscrits	sur 1358,	soit	24.67 °/₀
	105 admis	— 580,	—	18.10 —
En 1879..	326 inscrits	sur 1362,	—	23.93 —
	82 admis	— 563,	—	14.56 —
En 1880..	306 inscrits	sur 1449,	—	21.12 —
	78 admis	— 610,	—	12.79 —

Les académies de Douai et de Poitiers, qui, après Paris, produisent le plus grand nombre de candidats, comptent :

Douai :	En 1878.	224 inscrits,	16.49 °/₀
		72 admis,	12.41 —
	En 1879.	167 inscrits,	12.26 —
		67 admis,	11.90 —
	En 1880.	188 inscrits,	12.97 —
		77 admis,	12.62 —
Poitiers :	En 1878.	157 inscrits,	11.56 —
		84 admis,	14.48 —
	En 1879.	175 inscrits,	12.85 —
		87 admis,	15.45 —
	En 1880.	220 inscrits,	13.94 —
		99 admis,	16.23 —

(2) Il n'a pas été tenu compte, dans ce calcul, des élèves des classes primaires, tant pour l'enseignement spécial que pour l'enseignement classique.

(3) Nous avons dû prendre pour base de ce calcul : d'une part, l'année 1876, année de la dernière statistique générale, d'autre part, l'année 1878, qui est la dernière sur laquelle nous ayons pour ces examens des renseignements complets.

Au baccalauréat ès sciences.	717 candidats.
— ès lettres (2e partie).	527 —
(Nous ne prenons que ceux-là, le second examen étant la vraie terminaison des études).	
AU TOTAL.	1244 candidats.

Soit, relativement au nombre des élèves, une proportion de 12.96 °/₀ (1244 sur 9571).

Les admissions ont été :

Pour les baccalauréats ès sciences, de.	304
— ès lettres, de.	312
TOTAL.	616

C'est-à-dire, relativement au nombre des élèves, une proportion de 6.43 °/₀.

Conformément à l'hypothèse que nous avons appliquée à l'enseignement spécial, cette proportion étant multipliée par le nombre moyen des années d'études, soit 8, nous arrivons à un total de 4928 élèves admis sur 9571, ou 51.44 °/₀.

Moins de 4 °/₀ d'une part, près de 52 °/₀ d'autre part : tels sont les résultats.

Cette sorte de discrédit est attaché à un ordre de brevet qui devrait être bien plus recherché que le diplôme, puisqu'il confère un droit : je veux parler du brevet de capacité.

Aux termes de la loi du 21 juin 1865 (art. 6), « le diplôme de bachelier peut être suppléé par le brevet de capacité pour l'ouverture d'un établissement d'enseignement secondaire spécial ». Ce brevet est délivré, soit à Cluny même, pour les élèves de l'école, soit par des jurys spéciaux siégeant aux chefs-lieux d'Académie. Or, de 1868 à 1880, le nombre des candidats qui se sont présentés devant le jury de Paris a été de 69, et celui des candidats admis de 24 ; soit environ 6 examens et 2 diplômes par an (1).

De cet ensemble d'observations, toutes appuyées sur des chiffres ou sur des faits, quelles conclusions y a-t-il lieu de tirer ?

Nul doute que les besoins que l'enseignement spécial a pour objet de servir soient bien ceux auxquels il donne satisfaction. Nul doute que les élèves qui en fréquentent les cours y cherchent, non la réparation d'études classiques mal faites, mais une éducation appropriée à leur destination. Nul doute enfin qu'il ne restitue à l'agriculture, au commerce, à l'industrie, la clientèle qu'il en reçoit.

Mais ce qui ne ressort pas moins évidemment des résultats que nous venons de résumer, c'est que les études spéciales ne sont pas assez prolongées pour produire tous leurs fruits, et que le diplôme qui les couronne

(1) Les résultats sont, à la vérité, un peu plus élevés dans les autres Académies. Pour les trois dernières années, 1878, 1879 et 1880, le nombre total des candidats qui se sont présentés au brevet de capacité devant les divers jurys académiques a été de 273 ; celui des candidats admis, de 166. En retranchant les élèves de Cluny, soit 65 inscrits et 47 admis, on arrive à 208 examens et 119 brevets : soit, pour chaque Académie, une moyenne annuelle de 12 examens et de 7 brevets.

est une sanction insuffisante pour exciter l'émulation des élèves, émouvoir l'amour-propre ou l'intérêt des familles, stimuler le zèle des maîtres.

Encourager les sacrifices des familles et les efforts des jeunes gens par une judicieuse organisation de l'enseignement; attacher aux résultats des examens auxquels il conduit une valeur qui en consacre l'utilité sociale ; accroître les moyens d'action du personnel enseignant en lui demandant des garanties de savoir qui le fortifient et en lui assurant des avantages de situation qui le relèvent : telles sont donc, à ce qu'il semble, les conditions auxquelles on peut espérer de donner à l'institution l'ampleur à laquelle elle a droit de prétendre et le ressort qui lui manque.

O. GRÉARD,

Vice-Recteur de l'Académie de Paris.

(*A suivre.*)

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

DES AVANTAGES DE L'ÉDUCATION PRIVÉE POUR LES JEUNES FILLES

(Extrait de *l'Éducation domestique ou Lettres de famille sur l'éducation*, par Mme Guizot. — Paris, 1826.)

Lettre XXXIII. — Mme D'Attilly a Mme Mallard

Puisque vous voulez bien, Madame, attacher quelque prix à mon opinion, je me hâte de vous engager à conserver auprès de vous Mademoiselle votre fille. Je ne connais aucun lieu où elle pût être aussi bien, et me crois assurée qu'aucun des avantages de l'éducation qu'elle pourrait trouver ailleurs ne suppléerait ceux qu'elle perdrait en s'éloignant de vous. Je ne connais guère plus que vous, Madame, les pensions de jeunes filles à Paris, et ne saurais vous rien dire sur leur régime intérieur; je regarde ces établissements comme très utiles, et suis persuadée qu'un grand nombre de jeunes personnes y sont mieux élevées qu'elles ne l'eussent jamais été dans leur famille. Mais il n'en est pas ainsi de votre Emmeline; c'est auprès de sa mère qu'elle trouvera ce qu'il y a de plus important à l'éducation d'une femme, et je crois fort, Madame, que beaucoup de pères et de maris se contenteraient, comme M. Mallard, d'une ignorante telle que vous. Ne privez donc pas votre aimable fille de la bonne et naturelle éducation qu'elle peut recevoir auprès de vous, pour la jeter dans un monde d'idées factices, sans aucune harmonie avec l'ensemble des habitudes auxquelles se doit vouer probablement la plus grande partie de sa vie.

Je ne connais rien qui ait moins de rapport avec la vie réelle et raisonnable d'une femme, que celle d'une jeune personne élevée au milieu de soixante autres, et dans ce mouvement de petits intérêts, de petites intrigues, de petits mystères, de petites confidences, de babil et de commérages de toutes les sortes, inévitables entre un si grand nombre. Le même inconvénient n'existe pas dans l'éducation publique pour les garçons. Leurs études sont plus fortes, leurs travaux plus isolés; quoiqu'ils soient ensemble dans la classe, chacun y travaille pour son compte, et sans aucune communication, du moins permise, avec les autres. A peine échappés du travail, ils courent, depuis le plus petit jusqu'au plus grand, se livrer à des jeux d'exercices, et trouvent ainsi peu de place pour cette oisive activité d'imagination, à laquelle se livre nécessairement de jeunes pensionnaires, durant leurs travaux en commun et durant leurs récréations, qui, passé un certain âge, ne peuvent plus se remplir d'exercices pareils à ceux dont s'amusent utilement les écoliers de toutes les classes.

Il me semble aussi que les études auxquelles s'appliquent les jeunes gens, dans les collèges, doivent, dans les intervalles du travail, occuper beaucoup plus l'esprit que ne le peuvent faire le dessin, la musique, les travaux à l'aiguille, qui absorbent nécessairement la meilleure partie du temps d'une pensionnaire. Il reste donc à l'imagination de celle-ci beaucoup de loisirs dont il est impossible d'espérer qu'elle disposera toujours de la manière la plus raisonnable. Le moindre inconvénient serait qu'elle les consacrât à de très petites choses, sans autre intérêt, sans autre mérite que celui de l'aider à passer le temps : on n'en trouve que trop aisément les moyens dans une réunion nombreuse. Le mouvement extérieur suffit souvent pour nous distraire de nous-mêmes, et nous soustraire à l'ennui de l'oisiveté. Il est fâcheux de prendre l'habitude d'une telle distraction; elle dispense tellement de tout effort sur soi-même, qu'elle finit par en ôter le désir et même le pouvoir. Nous avons encore plus besoin que les hommes de trouver en nous-mêmes des ressources d'occupation. Les affaires, la nécessité de se soutenir dans le monde, l'ambition, l'amour-propre, leur donnent mille motifs d'agir, et entretiennent en eux le mouvement nécessaire pour se porter à l'action avec intérêt. Nos motifs nous viennent moins du dehors, nous avons besoin pour nous livrer à l'occupation et surtout aux occupations sérieuses, d'un goût plus déterminé ou d'une volonté plus arrêtée; car il est rare que nous y soyons absolument obligées. Aussi voit-on beaucoup de femmes préférer le monde le plus ennuyeux, le mouvement le plus insipide au quart d'heure de solitude qui leur imposerait la tâche de faire d'elles-mêmes quelque chose pour leur propre amusement. Il faut qu'une femme sache être seule, et dans une pension elle apprend tout le contraire.

Je conviens qu'à la vérité telle qu'on la peut recevoir à Paris ou dans les grandes villes, l'éducation fournit aux jeunes filles des moyens d'occupation très précieux. C'est sous ce point de vue que j'estime les talents; car ce qu'ils ajoutent à l'existence d'une femme dans le monde, est, je vous assure, Madame, bien peu de chose. Il est agréable, sans doute, de savoir danser, se tenir et marcher avec grâce; mais une femme saura là-dessus, en six mois ou un an de leçons, tout ce qui lui est nécessaire. Quant aux talents de la musique et de la peinture, à moins d'y avoir acquis un certain degré de supériorité, elle les renferme d'ordinaire dans l'intérieur de la maison, et c'est là qu'ils peuvent contribuer à son bonheur; non seulement ils rempliront ses heures de loisir, animeront sa vie d'un intérêt exempt de peines, entretiendront à la fois et occuperont l'activité de son imagination, mais encore ils formeront peut-être entre elle et son mari un lien capable d'ajouter infiniment à la douceur de leur union. Nous partageons rarement les occupations des hommes, ils ne s'intéressent guère aux nôtres; le goût des arts est un goût commun, nous pouvons nous y rencontrer. Qu'un mari et une femme aient cultivé un même talent, se livrent avec quelque ardeur à l'exercice d'un même art, les voilà unis dans une même pensée, vivant d'une même vie; nécessaires l'un à l'autre, ils se chercheront sans cesse, et quitteront avec peine l'occupation qui les rapproche. Préoccupés d'une même idée, ils sentiront beaucoup moins ce qui pourrait se trouver d'inégalité entre les esprits, d'opposition dans les caractères. Il n'est pas de principe d'union plus puissant qu'un goût commun, qu'une habitude d'idées et de travaux semblables; aussi, malgré les rivalités qui les divisent, voit-on les peintres

vivre avec les peintres, les musiciens en relation avec les musiciens, et le poète chercher la société du poète. C'est qu'il n'est point de plaisir qui puisse valoir, point de rivalité qui puisse détruire le plaisir de communiquer avec qui vous entend; les hommes de même profession se lient d'ordinaire entre eux, et trouvent dans une occupation commune la source inépuisable de leurs entretiens et de l'intérêt qui les rapproche.

Si ce moyen de rapprochement ne se rencontre pas dans le ménage, il est probable du moins que, n'eût-il cultivé lui-même aucun talent, le mari saura jouir de ceux de sa femme. Il aimera cette habitude de plaisirs élégants, réservés à l'amusement de son intérieur, ou resserrés dans un si petit cercle d'amis, que les succès légers qui flatteront son amour-propre ne nuiront point à sa possession. Il jouira avec complaisance des dons naturels que perfectionne l'exercice des talents, des agréments qu'il développe, de l'intelligence qu'il étend; et les impressions diverses que produira sur lui sa compagne de tous les jours l'embelliront à ses yeux d'une décente variété, ranimeront le sentiment de sa grâce et le charme qu'use l'habitude. La monotonie sera bannie de la vie de famille, la douceur s'y entretiendra de soi-même, la gaieté y naîtra sans peine; les enfants danseront aux sons de la harpe ou du piano de leur mère, apprendront à les imiter, et se formeront de bonne heure à la rectitude et à la finesse des impressions, à une délicatesse de goût, précieuse à cultiver, ne donnât-elle que des plaisirs.

Je ne nie donc point, Madame, que les talents n'ajoutent beaucoup aux avantages d'une femme et à ses moyens de bonheur; et quoique je ne pense pas qu'on y doive sacrifier les autres parties d'une bonne éducation, il est, je crois, raisonnable de faire en ce genre tout ce que permet la situation. Ma nièce se trouve heureuse de pouvoir être de quelque utilité à votre aimable fille; profitez de ses soins, Madame, et sans aucun scrupule; ils sont pour elle un plaisir, et peuvent avoir un jour des résultats heureux pour votre Emmeline. Son goût, je le sais, ne la porte pas extrêmement à des études auxquelles elle n'a pas été accoutumée; mais le goût peut venir avec les progrès, et il viendra sûrement si elle y voit un moyen de plaire au mari que vous lui aurez donné. Au moins faut-il, puisque cela se peut, qu'elle ait de quoi essayer. Je conçois parfaitement le désir que vous avez de marier Mademoiselle votre fille dans le pays que vous habitez, et ne vois rien qui doive vous en détourner; ni le bonheur, ni la considération d'une femme n'ont besoin d'un théâtre fort étendu; elle les peut trouver partout, et une vie comme la vôtre, Madame, est honorable et douce; mais il faut également savoir s'y plaire et pouvoir la quitter. Dans quelque situation que vous choisissiez un gendre, cette situation peut changer, ses relations d'affaires, ses devoirs politiques, une fonction administrative, peuvent le conduire et le fixer à Paris ou dans quelque autre grande ville. Vous ne voudriez pas qu'obligée par sa situation de vivre dans le monde votre Emmeline y fût embarrassée et malheureuse. Notre devoir n'est point d'élever nos enfants pour telle ou telle situation, pour la situation que nous leur désirons, pour celle même que nous croirions la plus propre à les rendre heureux; car nous ne pouvons prévoir quelle place ils tiendront dans le monde, et encore moins le genre de bonheur ou de peines qui les y attend. Eussions-nous même à cet égard les lumières que nous n'avons pas, il ne nous serait pas permis de borner leur vie à une tâche si étroite. Ils ne nous ont pas été donnés pour les dresser à tracer devant eux leur sillon

toujours le même et toujours égal, mais pour faire d'eux, selon notre pouvoir, tout ce qu'ils peuvent être, pour étendre en tout sens leurs facultés, et les rendre ainsi propres à remplir leurs devoirs dans toutes les missions dont les voudra charger la Providence. Ainsi donc, sans nous embarrasser l'esprit d'un avenir que nous ne pouvons régler, ne songeons qu'à employer tout ce qui nous est donné de moyens et de ressources pour le préparer. Élevons nos enfants de telle sorte qu'en chaque situation ils sachent tirer d'eux-mêmes tout ce qui s'y trouve, et ils trouveront à appliquer à chaque situation quelque chose de ce qu'ils savent. Une instruction et des talents distingués ne seront point inutiles à celle qui sera forcée de vivre loin du monde, elle en tirera un amusement pour sa solitude : sa fortune vient-elle à s'élever, les talents économiques dont elle avait eu besoin dans sa médiocrité trouveront également leur emploi; ils la rendront habile dans l'exercice de la bienfaisance, et lui donneront les moyens de l'étendre. Il n'est si haute situation où la plus humble connaissance ne puisse avoir son utilité, si haute science qui ne puisse servir dans la plus humble situation. Tout se tient et se lie, surtout pour qui voit de haut. Votre cuisinière ne verra dans une nouvelle espèce de carottes ou de pommes de terre qu'un légume meilleur ou plus facile à cuire; un administrateur pourra y rattacher des vues pour le bien-être de toute une population.

Le prix de la plupart des choses de ce monde est surtout dans l'emploi qu'on en fait; ainsi, pour les filles du moins, qui, ne pouvant guère avoir d'emplois difficiles à exercer, ne sont pas tenues de se préparer par des études spéciales aux devoirs qu'elles pourront être appelées à remplir, il est, je crois, beaucoup moins important de leur donner telle ou telle connaissance que de leur apprendre à faire de tout ce qu'elles savent un emploi digne d'un être raisonnable et conforme aux devoirs de leur situation quelle qu'elle puisse être. C'est ce que personne, Madame, ne saura faire mieux que vous. En élevant l'esprit et les sentiments de votre aimable fille à la hauteur où vous êtes placée vous-même, vous lui donnerez ce qui met partout hors de pair, ce qui préserve du moins du danger de se trouver au-dessous de personne, l'habitude d'apprécier les choses à leur juste valeur, de prendre sérieusement ce qui est sérieux, légèrement ce qui est frivole ou sans importance, et d'être ainsi toujours au niveau de ce qu'on doit être, dire ou faire. Les talents ne sont pas toujours, Madame, autant que vous paraissez le penser, la marque d'une éducation distinguée; ils ajoutent un grand charme au mérite d'une bonne éducation, mais ne le suppléent pas. Des sentiments communs, un ton sans dignité, des idées vulgaires, un esprit vide et une ignorance confiante, parce qu'elle sera complète, peuvent fort bien se rencontrer avec le talent le plus brillant, qui ne prouvera alors autre chose qu'une disposition spéciale et de bons maitres, et n'aura d'autre avantage aux yeux du monde que de l'amuser quelquefois.

C'est un mérite sans doute que de pouvoir procurer quelque plaisir aux autres : une belle voix, un beau talent pour le chant ou sur quelque instrument, assurent à une femme les moyens de se faire rechercher dans le monde; et si elle en sait régler l'emploi et ne pas faire des succès qu'ils lui procureront son unique ou sa principale existence, ils pourront ajouter de l'agrément à sa vie sans nuire à sa considération personnelle; mais ce n'est jamais de là qu'elle pourra la tirer. La considération dans

ce qu'on appelle le monde, Madame, tient surtout au genre de nos relations. Un grand talent ne suffit pas pour en donner dont on puisse s'honorer particulièrement. Les plaisirs qu'il procure, l'enthousiasme qu'il produit, sont à la portée de tout le monde, et ne seront une grande affaire que pour celui qui n'en a pas d'autre. Aucune femme certainement n'excitera des transports aussi vifs, aussi universels qu'une grande actrice, ou une cantatrice célèbre sur le théâtre. Supposez que la régularité de ses mœurs, un caractère et un esprit distingués lui assurassent une considération, difficile, pour une femme, à conserver dans un état qui la livre journellement aux regards du public, elle ne la devrait pas aux personnes qu'attirent autour d'elle son talent, mais à celles qui retiendront d'autres qualités, qui chercheront en elle autre chose que l'actrice.

Il en est de même d'un grand talent de société. Pendant le concert, l'homme sérieux et l'homme frivole en jouiront également; mais ensuite celui-ci mettra son plaisir et son amour-propre à s'approcher de la femme qu'admire la foule, et l'autre ne demandera plus rien, et ne demeurera pas plus en relation avec elle qu'avec l'instrument dont elle tire des sons, ou le morceau qu'elle a chanté. Je ne nie pas que, soustraction faite des hommes de mérite, elle ne puisse se voir entourée d'un nombreux cortège ; mais l'éclat qu'il lui donnera ne sera pas de la considération, et il la fera remarquer plutôt que distinguer.

La femme distinguée est celle que ses idées, ses sentiments, les habitudes de son esprit, mettent au niveau de tout, du moins par la faculté de comprendre et de s'intéresser. Jeune, elle ne prendra pas moins qu'une autre part aux plaisirs de son âge, et, plus âgée même, elle acceptera naturellement et sans grimace le degré de frivolité nécessaire pour n'avoir rien d'étrange dans la société où elle doit vivre. Elle n'ira pas faire d'un bal ou d'un rout le théâtre d'une conversation morale ou littéraire; mais au milieu même du caquetage d'un salon, on reconnaîtra en elle de quoi fournir à des entretiens plus intéressants, et faire désirer des relations plus étroites. On aimera son suffrage, on voudra son estime, et des esprits supérieurs au sien se plairont avec elle, qui saura les entendre.

L'éducation propre à former chez une femme ce genre de mérite n'exige pas, Madame, de la part de l'institutrice, des connaissances fort étendues. Elle est à la portée de toute mère capable de communiquer à sa fille la noblesse de l'âme, une raison exercée, le goût des idées élevées, et surtout ce sérieux de l'esprit qui fait porter attention aux choses graves. Rien ne marque une éducation plus commune que le mépris frivole avec lequel un certain degré d'ignorance accueille ce qui est au-dessus d'elle, et la profonde indifférence de ceux qui ne savent rien, n'ont pensé à rien, pour tout ce qui vaut la peine d'être appris ou pensé.

Quelque habitude de réflexion est nécessaire, je l'avoue, à quiconque veut pouvoir porter son esprit et son intérêt sur des choses étrangères aux soins ordinaires de la vie. Pour élever notre âme hors du cercle de ces soins journaliers, nous avons besoin de l'accoutumer à contempler des objets qui nous soient un peu moins personnels et se présentent moins naturellement à notre attention. Votre aimable fille a été bornée jusqu'à présent à des occupations plus propres à remplir sa vie qu'à exercer l'activité de son esprit. L'innocent plaisir qu'elle y sait prendre aurait quelques inconvénients, s'il l'empêchait d'apprendre à tirer d'elle-même tout ce qu'elle y peut trouver. Personne mieux que vous, Madame,

ne saura développer son heureuse nature; vos soins ont déjà donné à son jugement plus de rectitude, à ses sentiments plus de délicatesse qu'on en a souvent à son âge; mais ses idées ne se sont portées jusqu'à présent que sur un bien petit nombre d'objets. Il est désirable, je crois, d'exciter et d'étendre le mouvement de son esprit par des lectures où elle apprenne qu'il existe encore quelque chose d'autre qu'elle et vous, sa ferme et ses amis de La Saulaye, et fasse un peu connaissance avec le reste de l'Univers, qu'elle consentirait volontiers à ignorer dans l'heureux petit coin où elle se trouve placée. La lecture de quelques bons livres, quand elle ne donnerait pas des connaissances bien approfondies sur les objets dont ils traitent, a du moins l'avantage d'accoutumer l'esprit à s'en occuper et à se porter avec intérêt sur des choses étrangères à nos affaires personnelles; habitudes utiles à la justesse des idées, et même à la justice du caractère. Une personne dont l'esprit n'a jamais été occupé que de ce qui la concerne, est assez disposée à ne pas considérer autre chose. Vous savez à quel point il est difficile de faire comprendre aux gens du peuple ce qui blesse le moins du monde leurs intérêts. Cette difficulté est toujours plus grande en raison de l'ignorance, et ne vient pas seulement de ce qu'ils ne savent rien, mais encore et surtout de ce qu'ils ne pensent à rien au delà de ce qui les intéresse personnellement. En apprenant à porter notre pensée hors de nous, à exercer notre jugement sur des objets étrangers, nous acquérons la faculté et contractons l'habitude de considérer les objets en eux-mêmes, et non par rapport à nous. L'instruction préserve généralement de la petitesse d'esprit, qui consiste à attacher une grande importance à des choses de peu de valeur. Elle nous apprend à en juger sainement par la comparaison; et plus le cercle de nos pensées s'agrandit, moins nous sommes portés à faire une grosse affaire de ce qui nous touche.

Sans arriver à une grande instruction, votre Emmeline peut acquérir par la lecture des connaissances et des habitudes d'esprit capables d'augmenter infiniment la liberté de son jugement et en même temps l'élévation de son caractère. Le goût de la lecture la préservera aussi du vide et de la langueur de l'âme, si dangereux dans la jeunesse. C'est un précieux avantage que de trouver hors de nous un intérêt innocent et facile auquel nous puissions recourir dans ces moments où, sans intérêt pour nous-mêmes, nous traînons péniblement le poids de l'existence, et pourrions nous jeter trop avidement sur la première distraction capable de nous aider à la soutenir. La lecture rétablit l'équilibre entre nos facultés et nos besoins. En rendant le mouvement à notre esprit, elle allège le poids de la vie, qui n'est jamais lourde que parce que nous ne savons pas la porter, et il est rare que l'imagination ne sorte pas active et calme d'une lecture commencée dans la paresse.

Cet effet cependant n'accompagne que les lectures sérieuses. L'occupation la plus insignifiante, par cela seul qu'elle est une occupation et qu'elle nous contraint d'user un peu de nous-mêmes, me paraît préférable à la lecture des romans. Non pas que cette sorte de lecture me paraisse avoir précisément le genre de danger qu'on y redoute généralement pour les jeunes personnes; chacune d'elles s'est composé d'ordinaire son propre roman, auquel elle rêve avec beaucoup plus de plaisir qu'au plus intéressant qu'elle aura jamais lu. Mais ni ces rêves ni ces lectures ne sont sans inconvénient pour la raison, qu'ils amollissent s'ils ne l'égarent pas. Notre

attention, sollicitée, entraînée par une fiction qui nous amuse, se livre, sans y participer par le moindre effort, au mouvement qu'elle reçoit du dehors, et qui va cesser au moment où lui manquera l'impulsion extérieure. Il n'est personne qui n'ait senti ses dispositions à l'ennui et à l'inertie augmentées par ce genre d'occupation, et un esprit nourri de la lecture des romans serait comme un enfant toujours porté sur les bras, il ne saurait marcher.

Il est, je crois, Madame, d'autant plus important d'en préserver votre Emmeline, que, peu formée au goût de la lecture, si elle commençait par les romans, il lui serait ensuite impossible de prendre jamais plaisir à aucun ouvrage sérieux. Je sais que ce goût ne sera pas facile à lui inspirer : il est peu naturel aux jeunes personnes. Nous ne savons guère, nous autres femmes, nous intéresser à ce qui se passe hors de nous, que par rapport à nous-mêmes. Nous nous élevons rarement aux idées générales, et prenons peu de part aux évènements généraux. Les plus grands évènements de notre vie se passent en nous-mêmes, et notre activité est disposée à se concentrer dans le cercle de nos affections. Une femme ne se transportera pas, comme un homme, en imagination, aux sièges et aux batailles; qu'y ferait-elle? Aussi l'intéresseront-ils assez peu, car un fait ne prend sa vie et sa couleur que lorsque l'imagination peut nous y placer activement, et qu'ainsi nous participons aux impressions, non seulement de ceux qui voient, mais de ceux qui agissent. L'histoire des mouvements politiques a pris un intérêt général depuis que tout le monde sait à quel point ils peuvent influer sur le sort du citoyen le plus paisible, et quelle part peut être appelé à y prendre le citoyen le plus obscur. Nous les comprenons de notre place et sans avoir besoin de nous faire rois ou princes : encore n'est-ce pas toujours si aisé.

Un enfant, sans doute, n'est pas susceptible de ce genre d'intérêt; mais pour une jeune fille, élevée comme la vôtre, Madame, dans une grande droiture de cœur, le spectacle du monde offre un intérêt moral, auquel elle est capable de s'attacher vivement, dès qu'on le lui aura rendu sensible. Ainsi, je ne doute nullement que des lectures faites avec vous, et mêlées d'entretiens où vous lui communiquerez vos réflexions, provoquerez les siennes, et ramènerez les faits aux idées qui lui sont familières, aux sentiments que vous lui connaissez, deviendront bientôt une de ses occupations les plus intéressantes, surtout si vous prenez souvent la peine de lire vous-mêmes et faites ainsi de la lecture une occupation ajoutée au travail des mains qu'elle aime, et non pas une étude qui le remplace. Je sais que, pour ramener les faits de l'histoire, ou autres de pareille gravité, à des idées capables d'attacher une enfant de onze ans peu accoutumée à ce genre d'intérêt, il faut et beaucoup de sagacité, et une grande habitude de vivre avec ces jeunes esprits, de s'associer à leurs pensées, à leurs penchants. Mais sur ces deux points, Madame, je m'en rapporte à vous, et sais l'avantage que retirera votre chère enfant de tout ce qui la mettra avec vous en communication de sentiments et d'idées.

Il est d'ailleurs une sorte de lectures auxquelles Emmeline prendra naturellement plaisir, et qui augmenteront celui qu'elle trouve à ses occupations journalières. Les livres d'histoire naturelle, et, en particulier, de botanique, ce qu'on a écrit sur les abeilles, le soin des ruches, etc., auront pour elle cet intérêt qu'on éprouve toujours à retrouver éclaircis et classés

les faits que l'on connaît, à en apprendre ce qu'on n'avait pas observé mais qu'on est chaque jour à portée de vérifier. La science met dans les choses une vie et une âme, car elle apprend à tirer la réflexion de ce qui jusqu'alors n'avait fait qu'occuper les regards. Les livres en rapport avec notre expérience personnelle lui prêtent et en reçoivent un merveilleux attrait; et je vois d'avance votre Emmeline ne pouvant suffire à ses goûts, quand une instruction un peu plus scientifique aura étendu les connaissances qu'elle doit déjà à la pratique. Vous trouverez aussi dans un ordre plus relevé des lectures auxquelles son éducation l'a préparée à prendre intérêt. Associée, autant que le permet son âge, à vos œuvres de charité, votre aimable fille connaît et aime les pauvres; sa sensibilité est promptement avertie par le spectacle de leur misère, dont les détails ne lui sont pas étrangers; son intelligence, dirigée par vous, s'est exercée à combiner des moyens de soulagement; elle s'intéresse aux progrès des enfants de l'école, et se plairait à y coopérer. On a depuis plusieurs années beaucoup écrit sur ces divers sujets; les hôpitaux, les prisons, les écoles, ont été l'objet de beaucoup de travaux et de traités. La bibliothèque de La Saulaye en renferme quelques-uns; vos amis de Paris, et je serais heureuse que vous me permissiez de me compter du nombre, vous indiqueraient aisément ce qui s'est fait de meilleur, et vous tiendraient ensuite au courant. Un assez grand nombre de ces traités, et des plus importants, sont en anglais; mais Henriette vous aiderait à les déchiffrer; Edmond, dans les jours d'automne, prendrait plaisir à vous en faire la lecture en français, et cela pourrait même éveiller en votre Emmeline le goût d'un nouveau genre d'étude. En tout cas elle en recevra et d'utiles idées et l'habitude de généraliser les leçons de l'expérience, habitude qui agrandit tout, même ce qu'il y a de plus noble au monde : l'exercice de la bienfaisance. On conçoit quel intérêt élevé peut s'attacher au plus petit, au plus triste détail, s'il ouvre une série d'idées d'où peut sortir quelque lien pour un grand nombre d'individus. Celui qui a fait du soulagement de ses semblables l'objet non seulement de ses soins mais de sa science, trouve l'or dans le fumier, et il n'est si douloureux exemple des misères humaines dont l'humanité ne reçoive par lui quelque profit.

Les femmes sont éminemment propres à cette science de la charité; elles y portent le sentiment prompt des maux à soulager et des peines qui ajoutent aux maux, une observation pénétrante, le talent de l'économie de détail, si important dans un ordre de soins où le verre d'eau donné au pauvre en ce monde-ci compte comme dans l'autre, où chaque calcul d'économie est un calcul de bienfaisance. Celle qui, à la pratique des œuvres de charité, joindra quelques connaissances théoriques et l'habitude de la réflexion, qui emploiera le bien qu'elle fait à s'instruire sur le bien qu'elle peut faire, qui portera dans l'exercice de sa bienfaisance l'esprit d'ordre et de gouvernement, l'étendra non seulement aux besoins physiques, mais aux nécessités morales, et croira devoir aux pauvres le perfectionnement aussi bien que la subsistance, celle-là sera par tout pays une femme distinguée, la femme qui ne ressemble point aux autres, et à qui toutes se feraient honneur de ressembler.

Supposez, Madame, que maîtresse absolue de votre Emmeline, vous lui donnassiez une pareille direction, et la certitude d'une situation qui lui permettrait de s'y livrer, vous lui auriez assuré sans doute l'existence la plus digne de l'ambition d'une femme; mais pour des créatures faibles

et dépendantes comme nous le sommes, incapables de faire nous-mêmes notre destinée, obligées de subir jusqu'à nos affections et d'attendre le bonheur qui viendra nous trouver, sans qu'il nous soit permis de l'aller chercher et choisir, toute direction spéciale, donnée d'avance, peut avoir des dangers. Aussi le genre de lecture que je vous indique n'a-t-il pour objet que d'éveiller par degrés, chez Emmeline, le goût des occupations de l'esprit. Dans quelque situation qu'elle soit ensuite appelée à le porter, quel que soit l'usage auquel elle voudra s'appliquer, il ennoblira sa vie, calmera ses peines ou deviendra un des principaux éléments de son bonheur.

LA SESSION D'ÉTÉ

DU CONSEIL SUPÉRIEUR

DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Le Conseil supérieur a siégé du lundi 18 au samedi 30 août inclusivement.

Il a jugé neuf affaires disciplinaires ou contentieuses, et a délibéré sur les questions suivantes, qui ont toutes rapport à l'enseignement primaire ou à l'enseignement secondaire.

I. — Enseignement primaire

1. — L'instruction morale et civique, introduite dans l'enseignement à tous les degrés, ne figurait pas encore dans les examens : on a modifié en ce sens l'article 16 de l'arrêté du 5 janvier 1881, relatif au brevet supérieur. Dès la session de juillet 1882, celle des épreuves écrites qui consiste en une composition littéraire (trois heures), pourra porter soit sur la langue et la littérature française, soit sur l'histoire et la géographie, *soit sur l'instruction morale et civique.*

2. — On a amendé le règlement relatif aux récompenses honorifiques des instituteurs : mention honorable, médaille de bronze, médaille d'argent, palmes académiques. Ces récompenses ont un grand prix aux yeux des intéressés, parce que l'administration n'en est pas prodigue ; mais on voudrait, sans en diminuer le prestige, pouvoir les faire espérer à un plus grand nombre. Ainsi, aux termes du règlement, un instituteur seulement sur 500 peut recevoir la médaille d'argent ; et une interprétation étroite avait prévalu, selon laquelle les titulaires seuls étaient comptés dans ce nombre de 500. Par la simple addition des mots *titulaires ou adjoints,* on a élevé d'une manière notable la proportion des instituteurs qui pourront aspirer à une récompense ; car il est probable que, en fait, les titulaires seuls les obtiendront, au moins dans l'immense majorité des cas. Il est bon, du reste, que l'administration puisse à l'occasion reconnaître le zèle ou le talent exceptionnel d'un adjoint.

3. — Le Conseil a délibéré un projet de décret et un arrêté portant réorganisation des salles d'asile, sous le nom d'*Ecoles maternelles.* Il y avait lieu de codifier et de coordonner les lois et règlements concernant la matière, par exemple, d'appliquer aux salles d'asile la loi relative à la

gratuité de l'enseignement primaire, la loi relative aux titres de capacité des maîtres, etc.

L'article 13 du projet de décret portait : « Les premiers principes d'éducation morale seront donnés dans les écoles maternelles publiques non sous forme de leçons distinctes et suivies, mais par des entretiens familiers, des questions, des récits, des chants destinés à inspirer aux enfants le sentiment de leurs devoirs envers la famille, envers la patrie, envers Dieu. » Le Conseil a adopté un amendement consistant à ajouter ces mots : *en dehors de toute pratique confessionnelle.*

4. — Enfin on a arrêté les programmes d'enseignement dans les écoles normales primaires des deux sexes, programmes déjà votés en partie à la précédente session. Puis on a remanié les règlements de comptabilité et d'organisation intérieure des mêmes écoles normales, et le tableau de l'emploi du temps.

II. — Enseignement secondaire

1. — Un grand *desideratum* de l'Enseignement secondaire classique est le manque de lycées. Le Conseil a voté la création d'un nouveau lycée à Lille, et la création à Sceaux d'un lycée destiné à recevoir le trop-plein du lycée Saint-Louis. L'internat de Saint-Louis serait presque tout entier transporté à Sceaux : il ne resterait à Paris que des classes d'externes et les classes préparatoires aux Écoles du gouvernement.

Les collèges communaux de Foix, de Quimper et de Laon seront érigés en lycées.

2. — Par la loi Camille Sée (27 février 1880), les Chambres ont prescrit la création de l'enseignement secondaire des jeunes filles : il s'agissait de passer à l'application : le *règlement d'administration publique concernant les lycées et collèges de jeunes filles* a été soumis au Conseil.

Lycées de l'État ou collèges communaux, le régime de ces établissements sera l'*externat*. Afin de mettre à exécution la volonté du parlement, aussi ferme que possible sur ce point, on a décidé que des internats ne pourront être annexés à ces établissements publics que sur la demande des Conseils municipaux et après entente entre eux et l'État, et que ces internats seront toujours « au compte des municipalités ».

La plupart des articles de ce décret répètent simplement le règlement d'administration des lycées et collèges de garçons. Toutes les différences résultent de la substitution générale de l'externat à l'internat, et de l'intention très arrêtée où était le Conseil d'alléger autant que possible la responsabilité de l'État.

Comme, en fait, l'État sera toujours plus ou moins responsable d'établissements publics, placés sous son autorité et bénéficiant de son crédit, le personnel tant administratif qu'enseignant sera nommé par le ministre, mais « sur la proposition des recteurs, après entente avec l'administration locale ». On voudrait par cette restriction empêcher, dans la mesure du possible, que le personnel féminin ne devienne ce qu'est l'autre, une armée de fonctionnaires errants, sans attaches en aucun point du territoire, transplantés sans cesse du nord au midi et souvent contre leur gré, attendant leur sort d'un bureau du ministère, où il est presque impossible que tous soient appréciés en connaissance de cause.

Le décret dont il s'agit donne un commencement d'existence à l'enseignement secondaire des jeunes filles : il permet d'en constituer les cadres et d'entrer en négociations avec les villes pour en préparer partout l'installation. Mais la besogne la plus intéressante reste à faire : « Un programme rédigé après avis du Conseil supérieur déterminera : 1° le nombre des années d'études; — 2° les objets de l'enseignement dans chaque classe; — 3° l'emploi du temps. » Et surtout il faudra pourvoir aux moyens de former un personnel enseignant.

Sans doute on se propose de recourir largement aux services des professeurs des lycées et des collèges. Durant les premières années ce sont eux, on peut le croire, qui seront appelés, dans la plupart des villes, à donner l'enseignement, du moins pour les facultés principales. Mais l'institution nouvelle ne sera définitivement fondée que lorsqu'elle aura une vie propre et indépendante, par conséquent son personnel distinct. Il ne sera pas nécessaire que ce personnel soit exclusivement féminin; mais il devra à coup sûr comprendre, avant tout, et aussitôt que possible, un corps solide de professeurs femmes, d'une culture secondaire très élevée, sans quoi il ne saurait ni répondre exactement à l'intention des Chambres, ni attirer toute la clientèle sur laquelle on compte. Aussi semble-t-il difficile qu'on ne procède pas au plus vite à la création d'une École normale supérieure de femmes, analogue à celle de la rue d'Ulm. Le succès de l'institution tout entière dépend principalement de la façon dont cette école normale sera conçue, organisée et recrutée.

3. — Enfin est venue la réforme de l'enseignement secondaire spécial. Cette question avait été réservée lorsque, l'an dernier, on remania l'enseignement classique : elle eût été digne d'occuper la plus grande partie d'une session; le Conseil, toujours à court de temps, n'a pu qu'arrêter les principes et les grandes lignes de la réforme; il a dû ajourner la rédaction des programmes et bien des discussions intéressantes.

On sait à quels besoins répond l'enseignement secondaire dont il s'agit. Créé par M. Duruy en 1865, cet enseignement (assez mal appelé *spécial*, car il est au contraire essentiellement général) s'adresse aux jeunes gens qui se destinent à l'agriculture, à l'industrie et au commerce. Le nombre est grand chez nous, de ces enfants de la bourgeoisie qui réclament une instruction étendue et forte, sans avoir pourtant le loisir de suivre les études patientes et délicates qui conduisent aux professions libérales. L'excellent rapport de M. Georges Morel au conseil supérieur, rapport que nous voudrions pouvoir publier tout entier, explique que la création de M. Duruy n'a pas donné tous les résultats espérés, mais qu'elle a prouvé sa vitalité en se maintenant dans les conditions d'existence les plus difficiles; que le moment est venu de relever et de ranimer cet enseignement, « aujourd'hui que les préjugés et les dédains qui l'ont accueilli à sa naissance ne sont plus de saison, et qu'un budget d'année en année plus généreux, permet de le doter comme il convient ».

Une commission spéciale, dont M. Duruy avait accepté la présidence, a consacré vingt-trois séances (du 15 mai au 15 juin) à préparer l'avant-projet que l'administration devait apporter à la section de permanence, puis au Conseil. En même temps, M. le vice-recteur Gréard communiquait au conseil académique de Paris un rapport aussi lumineux que plein de faits, où toutes les questions relatives à l'enseignement spécial sont éclairées par les statistiques les plus précises. On avait d'ailleurs, dans

une enquête générale, sollicité et recueilli les avis et les vœux de tous les conseils académiques sur la matière.

Le premier trait de la réforme adoptée par le Conseil supérieur est la suppression du système des « cercles concentriques », qui permettait aux élèves peu scrupuleux de quitter le lycée après les premières années avec un semblant d'instruction encyclopédique, et qui condamnait les bons à de perpétuelles révisions rebutantes et à peu près stériles. Il y aura désormais, après un cours élémentaire analogue à celui qui est à la base des études classiques, deux séries d'études, savoir : un cours moyen de trois ans pour les élèves les plus pressés ; un cours supérieur de deux années pour ceux qui peuvent et qui désirent pousser plus avant leurs études.

Des examens de passage garderont l'entrée de chaque cours : le second aura pour sanction finale un certificat d'études; le dernier un diplôme.

L'étude du latin est écartée. On désire que l'enseignement en question constitue une culture générale, c'est-à-dire littéraire, voisine, autant que possible, de la culture classique, et méritant réellement le nom de secondaire; mais on compte pour cela sur l'étude approfondie du français et des langues vivantes, sur l'histoire, sur les leçons de morale et de logique. De la sorte, l'enseignement spécial aura son caractère propre et original, et ne pourra être accusé de conduire par une voie abrégée et détournée au baccalauréat ès sciences. L'administration, toutefois, est invitée à instituer exceptionnellement des conférences de latin, en faveur des élèves distingués qui montreraient une vocation tardive pour les hautes études et promettraient de bonnes recrues aux grandes écoles de l'État.

A propos des diplômes, le Conseil a touché à une question générale importante : il a exprimé l'avis que le certificat d'études qui terminera la troisième année fût délivré au chef-lieu du département, non au chef-lieu de l'Académie, par une commission « composée en majorité de professeurs de l'enseignement secondaire ». La tendance du Conseil serait visiblement de décharger autant que possible les Facultés de la tâche des examens, qui devient de plus en plus absorbante, au grand préjudice de l'enseignement supérieur.

Quant au dernier diplôme, il prendra le nom de baccalauréat de l'enseignement spécial. Voici la page du rapport de M. Morel, relative à cette innovation capitale :

« Cette résolution, Messieurs, n'a pas été adoptée sans débat. Quelques-uns de nos collègues voulaient qu'on réservât ce titre aux diplômes de l'enseignement classique, autant par égard pour une tradition consacrée que pour récompenser par un privilège légitime des études plus longues et plus difficiles. Le baccalauréat, disaient-ils, constate au moins la connaissance de l'antiquité latine, dont nous sommes les héritiers les plus directs, qui a marqué d'une empreinte si forte notre langue et notre civilisation ; c'est là un élément de supériorité intellectuelle, et il n'est que juste de la caractériser par un signe à part. Prodiguer le diplôme, c'est le déprécier, c'est en même temps lui enlever, par une confusion regrettable, le sens précis qu'on lui attribuait. D'autre part, le nouvel enseignement n'ayant pas fait ses preuves, est-il à propos de lui accorder prématurément une sanction qu'il n'a pas encore méritée ? L'enseigne-

ment classique enfin ne sera-t-il pas délaissé, si l'on voit qu'un chemin plus court et plus commode conduit au même but? Ces scrupules sincères, Messieurs, ces craintes convaincues, ont été combattus avec autorité et avec succès par des hommes dévoués autant que personne aux études classiques. Ils ont montré qu'il convenait de donner le titre de bachelier à tous ceux qui auraient fait des études sérieuses, quelle qu'en fût la matière; qu'à défaut du grec et du latin, les programmes scientifiques et littéraires de la quatrième et de la cinquième année étaient assez complexes et assez riches pour former des esprits cultivés et solides; que cette éducation valait bien, en somme, la teinture classique superficielle que donne au plus grand nombre des bacheliers ès sciences le latin mal appris; que le seul moyen de relever un enseignement si digne d'intérêt, c'était de placer au sommet de ses études un diplôme considéré; qu'enfin, si la séduction de ce titre est telle qu'il attire vers l'enseignement spécial une bonne part du contingent classique, les humanités seront ainsi allégées de tous ceux qui, actuellement, s'y attardent et s'y traînent sans aptitudes et sans résultats. »

Pour bien marquer son intention de constituer chez nous un enseignement analogue à celui des *Realschulen*, le Conseil a émis le vœu que des établissements modèles d'enseignement secondaire spécial fussent créés le plus tôt possible, distincts et séparés des lycées et collèges, en commençant par les grandes villes.

Une question plus importante était celle du personnel. On sait que les Chambres viennent d'accorder 100,000 francs au ministre de l'instruction publique pour relever les traitements des agrégés de l'enseignement spécial, et les assimiler, du moins quand ils sont pourvus de la licence ou âgés de plus de quarante ans, aux agrégés de l'enseignement classique. Personne dans l'Université ne s'élèvera contre cet éclatant encouragement donné à des maîtres au zèle de qui on fait un nouvel appel, et à un enseignement qu'on veut relever. Mais il devient nécessaire de relever aussi les diverses agrégations de l'enseignement spécial, que l'opinion n'est pas accoutumée à mettre tout à fait au rang des agrégations classiques. Peut-être faudra-t-il fonder une ou plusieurs licences nouvelles, puisque d'une part on ne peut exiger les licences classiques de jeunes maîtres qui auront le droit d'ignorer le latin, et que, d'autre part, une agrégation non précédée des longues études dont la licence est le gage n'aura jamais tout le crédit, toute l'autorité désirable.

Ces graves questions, le Conseil n'a pas eu le temps de les débattre. Il n'a pu qu'effleurer la réforme de l'École normale de Cluny. A partir de 1883, on exigera des candidats à cette École, au lieu du brevet supérieur, le diplôme de bachelier; cette mesure relèvera déjà un peu le niveau des examens. Puis, l'admission à l'École sera prononcée, non plus par des commissions départementales, fonctionnant isolément, mais par un jury central, siégeant à Paris dans les mêmes conditions que celui de l'École normale supérieure.

Mais on peut se demander si ces améliorations suffiront, s'il est possible de faire à Cluny une école normale comme celle qu'il faudrait à l'Enseignement spécial pour se placer d'emblée et se maintenir au rang où on veut le voir. Il y a paraît-il, de graves raisons budgétaires pour maintenir l'École de Cluny dans l'établissement admirable qu'elle occupe; mais, s'il en est ainsi, combien ne sera-t-il pas difficile de la recruter en

maîtres et en élèves qui en fassent une véritable école normale supérieure, au sortir de laquelle on mérite sans conteste l'assimilation pure et simple avec les agrégés sortis de la rue d'Ulm? Cette assimilation, souhaitée par tout le monde, proclamée par l'administration, ne sera complète (on ne doit pas l'oublier), que si elle repose sur la véritable égalité des études faites et des titres conquis.

Sur ces points et sur d'autres (sans parler des programmes qui restent à voter), le Conseil aura sans doute à délibérer dans la suite. Alors seulement sera complète la réforme de l'Enseignement spécial.

Henri MARION,

Membre du Conseil supérieur
de l'Instruction publique.

SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ACTES DE LA SOCIÉTÉ

Groupe de Douai-Lille.

VŒU

RELATIF A L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DES SCIENCES POLITIQUES ET ADMINISTRATIVES

Le groupe de Douai-Lille, dans sa séance du 3 juillet 1881, a voté les résolutions suivantes :

1° Il serait utile d'instituer, pour l'accès de certaines carrières, un diplôme relatif aux sciences administratives et politiques ;

2° Ce diplôme porterait le nom de « Licence ès sciences politiques et administratives ». Le baccalauréat ès lettres serait exigible pour l'inscription aux cours préparatoires à ce diplôme ; la durée des cours serait de deux années. Un diplôme supérieur, celui du doctorat ès sciences politiques et administratives, pourrait être obtenu par les licenciés, après une ou plusieurs thèses originales, dont l'une devrait donner la preuve de connaissances étendues sur l'état comparatif de ces questions en France et à l'étranger.

3° L'École libre des sciences politiques, qui est désormais rattachée à l'Université, formerait une Faculté des sciences politiques et administratives, chargée, au début, de conférer ces grades ;

4° Après expérience faite et à mesure que la nécessité s'en fera sentir, il conviendra de créer en province des Facultés similaires, et distinctes des Facultés de droit déjà existantes.

1re *Question.* — Si on songe au rôle considérable assigné dans notre pays aux nombreux corps de fonctionnaires, l'organisation actuelle de l'enseignement administratif paraîtra tout à fait insuffisante. On sait fort bien que la discipline universitaire est impuissante à former des administrateurs ; le stage et l'éducation technique seront toujours indispensables. On accordera cependant qu'il serait désirable de mettre les futurs administrateurs en possession de la méthode et des principes des sciences d'État.

On peut citer, parmi les fonctionnaires pour lesquels le diplôme devrait être exigé, les conseillers de préfecture, les sous-préfets, les fonctionnaires du ministère des affaires étrangères, certains chefs d'administration des finances, etc. Du reste, une fois le principe adopté, le

gouvernement déterminerait la liste des catégories de fonctionnaires pour lesquels le diplôme serait, soit une condition indispensable d'admission, soit une cause de préférence dans le choix pour l'avancement. On comprend qu'une désignation précise et officielle ferait nécessairement rechercher le diplôme.

2e *Question.* — Il est naturel de créer une licence, comme il existe des licences spéciales pour les différentes professions qui ont le baccalauréat pour point de départ. Le cours d'étude comprendrait deux années, et à la fin de chaque année aurait lieu un examen. En première année, les élèves suivraient : un cours de droit administratif, un cours d'économie politique, un cours du droit français public et privé, un cours sur les éléments de l'organisation judiciaire et du régime pénitentiaire, et un cours sur les parties du code civil que les administrateurs doivent connaître, comme la théorie des contrats et des obligations, les règles de la naturalisation, etc.

Pendant la 2e année, les candidats à notre nouveau grade suivraient un cours complémentaire de droit administratif, droit constitutionnel, législation financière, droit des gens.

On a proposé que cette licence fût un complément de la licence en droit qui serait exigible pour le diplôme. Mais cette disposition ne serait pas pratique. Outre le grand nombre de candidats qu'elle rebuterait, on comprend qu'il n'est pas nécessaire, pour les fonctions auxquelles ce diplôme donnerait accès, de connaître toutes les parties de la licence en droit. De plus aucun grade de licencié, actuellement, ne nécessite l'obtention préalable d'une autre licence. Aussi a-t-on proposé, d'autre part, que l'examen relatif aux sciences politiques et administratives conduisît au grade de docteur, après une année complémentaire, avec la licence en droit pour point de départ. Remarquons d'abord que cette solution laisserait subsister l'inconvénient cité plus haut, et qu'il est évident, au surplus, qu'il y aurait une sorte d'assimilation entre le doctorat ès sciences politiques et administratives et le doctorat en droit, beaucoup plus difficile à obtenir, puisqu'il demande, en moyenne, trois ans d'études aux licenciés en droit.

Il est plus rationnel de créer, à la suite de la licence ès sciences politiques et administratives, un doctorat portant le même nom et qui serait obtenu après un travail dont le programme reste à déterminer, mais qui devrait donner la preuve de connaissances étendues, de recherches originales et personnelles sur l'histoire des législations françaises et étrangères sur la matière qui nous occupe.

Enfin la licence ès sciences politiques et administratives serait accessible aux licenciés en droit, après une année complémentaire correspondant à la seconde année d'études.

3e *Question.* — Il est évident que l'École libre des sciences politiques est installée dans les meilleures conditions pour devenir une Faculté des sciences politiques et administratives. L'Université tient, avec raison, à ne pas se charger des esssais nouveaux, laissés de préférence à l'initiative privée, quitte à adopter, après expérience faite, les principes, les méthodes et l'organisation qui ont prouvé leur utilité. Dans le même ordre d'idées, on pourra d'abord s'en tenir à cette Faculté unique et établir plus tard, en province, des Facultés analogues sur le plan définitif qui sera adopté, après quelques années d'épreuve, pour la nouvelle Faculté

de Paris. Le délai dans lequel cette installation deviendra nécessaire en province dépendra du plus au moins grand nombre des candidats à cette nouvelle licence.

4e *Question.* — L'enseignement des sciences politiques et administratives dans les Facultés de droit serait nécessairement tronqué. Instituera-t-on dans les Facultés de droit des cours d'histoire diplomatique, de géographie commerciale ? Les sciences d'État sont essentiellement expérimentales et reposent sur les données de la statistique. Il faudrait introduire dans les Facultés de droit des professeurs spéciaux, étrangers aux études juridiques ; elles deviendraient des Facultés mixtes et comprendaient, sous un seul nom, deux Facultés distinctes, deux ordres de professeurs. Du reste, puisque l'on ne créera, en province, des Facultés des sciences politiques et administratives que lorsque le développement de ces études sera assez complet, et le nombre des candidats assez considérable pour nécessiter une Faculté autonome, il est inutile de fondre cet enseignement dans celui des Facultés de droit. Enfin, pourquoi faire en province ce qui n'aura pas été fait à Paris ? L'École libre des sciences politiques ne sera pas rattachée, évidemment, à la Faculté de droit : Il y aurait inévitablement infériorité dans les grades obtenus dans les Facultés mixtes de province, par rapport à ceux obtenus à Paris.

Une objection sérieuse est que l'adjonction de cours annexés aux Facultés de droit permettrait une plus prompte création de cet enseignement en province, et, de plus, ne nécessiterait que des sacrifices relativement minimes, eu égard aux germes d'enseignement administratif existant déjà dans les Facultés de droit. Mais la raison d'économie ne peut entrer en parallèle avec la nécessité d'organiser cet enseignement d'une manière solide, de répondre à des programmes qui devront être essentiellement pratiques, et de placer à une hauteur suffisante le niveau des études. Mieux vaut aussi que la création de cet enseignement en province soit plutôt retardé, que de courir le risque de compromettre une institution nouvelle qu'on veut établir d'une manière durable et faire entrer dans les mœurs de notre pays.

Le Président,

P. FONCIN.

SÉANCE DU DIMANCHE 20 MARS 1881

Les membres du groupe de Douai-Lille se sont réunis, le dimanche 20 mars 1881, à l'hôtel académique de Douai, sous la présidence de M. Foncin.

Étaient présents :

MM. Bergeron, professeur à la Faculté de médecine ;
Deron, sous-préfet de Douai ;
Foncin, recteur de l'Académie ;
Jobbé-Duval, professeur agrégé à la Faculté de droit ;
Moy, professeur à la Faculté des lettres ;
Ovigneur, avocat ;
Paquet, professeur à la Faculté de médecine ;
Wannebroucq, doyen de la Faculté de médecine.

M. de Folleville, doyen de la Faculté de droit, s'était fait excuser.

M. le président ouvre la séance en annonçant que M. Moy a remis entre ses mains une étude sur la composition française d'après les nouveaux programmes du 1er examen de baccalauréat ès lettres.

Sur la demande de M. Moy, la réunion décide que la lecture de cette étude est renvoyée à la prochaine séance.

M. le président communique ensuite à la Société la lettre qui lui a été adressée par M. Pasteur au nom du bureau central et, à l'occasion de cette lettre insérée dans la *Revue* du 15 mars, une conversation générale s'engage entre les personnes présentes. Il est entendu que si un changement de quelque importance survenait dans l'organisation ou dans l'enseignement de l'une des Facultés du ressort, un professeur de cette Faculté en avertirait immédiatement le secrétaire général du groupe parisien. Dès maintenant, M. Moy consent volontiers à renseigner MM. Dreyfus et Lavisse sur l'organisation particulière de la Faculté des lettres de Douai et sur les relations qui existent entre les maîtres et les élèves.

Après un échange de vues sur les moyens d'augmenter encore le nombre des adhérents et sur les démarches que plusieurs membres comptent s'imposer dans ce but, la réunion aborde l'examen du sujet à l'ordre du jour.

M. le docteur Bergeron a la parole pour donner lecture de son rapport sur les conditions d'aptitude qu'il convient d'exiger des étudiants en médecine et en pharmacie. Ce rapport est présenté au nom d'une commission présidée par M. Wannebroucq et dont faisait partie MM. Giard et Paquet indépendamment de M. Bergeron. La commission a concentré ses recherches sur trois questions principales, et chacune d'elles est successivement l'objet des délibérations de la Société.

1re *Question.* — Doit-on maintenir le diplôme d'officier de santé ?

Le rapport se prononce pour l'affirmative, en demandant néanmoins que les officiers de santé ne soient pas autorisés à exercer leur profession dans les villes de plus de 5,000 âmes. — Sans combattre d'une façon positive les conclusions du rapport, M. Deron demande aux professeurs de la Faculté de médecine s'il serait vraiment impossible d'assurer le service médical dans les campagnes avec le concours exclusif des docteurs médecins. L'honorable membre constate que dans les départements du Cher, du Tarn et de la Haute-Garonne, le nombre des officiers de santé est minime. Doit-on renoncer à obtenir le même résultat dans le Nord et dans le Pas-de-Calais ?

M. Wannebroucq ne s'étonne en aucune façon de la différence du recrutement du corps médical dans certaines régions du Midi et du Centre d'une part, et dans la région du Nord, d'autre part. Dans un pays aussi riche que la Flandre, les carrières industrielles et commerciales doivent naturellement attirer à elles un grand nombre de jeunes gens intelligents et instruits. M. Wannebroucq estime donc que le maintien de l'officiat sera encore indispensable pendant de longues années. L'honorable doyen de la Faculté de Lille appelle d'ailleurs l'attention de ses collègues sur la réforme proposée par la commission. Cette réforme, qui améliorerait d'une façon sensible la situation actuelle, est en parfaite harmonie avec l'esprit de la loi... Les membres de la commission peuvent en outre s'appuyer sur de hautes autorités. M. le docteur Denonvilliers avait déjà

proposé d'interdire aux officiers de santé l'exercice de leur profession dans les villes de plus de 5,000 âmes, et M. le ministre Duruy s'était montré favorable à cette idée. Enfin, en maintenant les officiers de santé dans les campagnes, on pourrait les autoriser à changer librement de département, et lever ainsi une prohibition qui n'a plus aujourd'hui de raison d'être.

A son tour, M. le docteur Paquet appuie vivement le rapport, et il fournit à la réunion des renseignements statistiques tendant à démontrer que les officiers de santé sont très nombreux dans les campagnes et même dans les villes du département du Nord, et qu'à l'heure actuelle, les docteurs en médecine ne pourraient, malgré leur zèle, répondre à l'appel des populations.

La discussion est ensuite close sur le premier point et la réunion adopte à l'unanimité les conclusions du rapport.

2me *Question.* — Quelles conditions d'aptitude convient-il d'exiger des candidats au doctorat en médecine et des candidats à l'officiat ?

En ce qui concerne les candidats de la 1re catégorie, la commission se contente de la présentation du diplôme de bachelier ès sciences ou du diplôme de bachelier ès lettres.

Relativement à l'officiat, le rapport propose d'assimiler au certificat de grammaire le brevet de capacité de l'enseignement secondaire spécial.

Après un échange d'observations entre MM. Bergeron, Foncin et Moy, les conclusions sont adoptées.

La Société décide en outre que le diplôme de l'École normale de Cluny et le brevet supérieur de l'enseignement primaire donneront également accès à des études médicales conduisant à l'officiat.

3e *Question.* — Doit-on souhaiter la création d'un doctorat ès sciences médicales correspondant au pharmacopat supérieur nouvellement institué ?

La commission se prononce pour l'affirmative. Les candidats au doctorat ès sciences médicales devraient être pourvus du doctorat en médecine et avoir en outre satisfait aux épreuves d'une licence spéciale, la licence ès sciences biologiques.

Le nouveau diplôme serait exigé des aspirants aux chaires des Facultés de médecine.

Sur ce dernier point le rapport est adopté sans discussion.

M. Wannebroucq demande alors la parole et appelle l'attention sur une réforme dont la commission a oublié de s'occuper d'une façon spéciale. Il s'agit du stage exigé des étudiants en pharmacie. Avant la mise en vigueur du règlement actuel, les élèves pouvaient commencer leurs études, puis entrer dans une officine de pharmacien pour y faire leur stage, puis reprendre leurs études et ainsi de suite. Le règlement décida très justement que le stage et la scolarité auraient désormais lieu l'un après l'autre et ne pourraient pas être interrompus. Il était dès lors naturel que le stage suivît les études théoriques. C'est cependant la solution diamétralement opposée qui a prévalu. Les élèves passent d'abord trois ans dans une officine et entrent seulement ensuite à la Faculté. Il en résulte que les élèves en pharmacie sont absolument dénués de toutes connaissances scientifiques et que leur ignorance expose la santé publique à de véritables dangers. C'est là un règlement

qu'il faudrait abroger le plus vite possible ; il ne peut guère être rationnellement défendu et, s'il a été promulgué, c'est, paraît-il, sur la demande de certains pharmaciens de Paris désireux de payer moins cher leurs élèves.

MM. Bergeron et Paquet s'associent à la proposition de M. Wannebroucq, et la réunion émet à l'unanimité le vœu que le stage des élèves en pharmacie suive désormais les études théoriques.

Ayant ainsi épuisé la discussion, la société décide que la prochaine séance aura lieu à Lille, le dimanche 8 mai, à deux heures, dans une des salles de la Faculté de médecine.

L'ordre du jour est ainsi réglé :

1° De la composition française au baccalauréat ès lettres ;

2° De l'enseignement des sciences politiques et administratives.

Si la section de Droit ne tient pas, avant le 8 mai, une séance particulière, M. Jobbé-Duval est chargé de rédiger un rapport sur cette dernière question.

La séance est levée à 4 heures.

L'un des secrétaires du groupe de Douai-Lille,

JOBBÉ-DUVAL.

SÉANCE DU DIMANCHE 8 MAI 1881

Étaient présents :

MM. Wannebroucq, faisant fonctions de Président,
Bergeron,
Boussinesq,
Faucher,
Jobbé-Duval,
Jules Lefebvre,
Morat,
Moy,
Paquet.

Le procès-verbal de la dernière séance de Douai est adopté.

L'ordre du jour appelle la discussion de la question suivante :

« *Quelle doit être la nature de la composition française au baccalauréat ès lettres* (1re partie) ?

M. le président donne la parole à M. Moy, pour lire le rapport qu'il a été chargé de faire sur cette question.

M. Moy. — Jusqu'ici le discours latin a permis à de très médiocres élèves le succès à cet examen. La plupart des discours latins sont une réunion de banalités, assemblées sans méthode, et rédigées à l'aide de souvenirs amassés en huit ans d'études. On jugeait les candidats d'après le nombre de leurs barbarismes ou de leurs solécismes. A un certain point de vue, la correction de ces compositions était commode à cause

du moyen matériel permettant de répondre aux réclamations. Il est évident que pour la composition française, la correction grammaticale de la copie ne sera plus un criterium absolu comme auparavant. C'est pourquoi il est nécessaire d'examiner quel doit être le choix des sujets à donner pour que les examinateurs puissent juger de la valeur intellectuelle des candidats.

M. Moy donne lecture de son rapport (qui sera annexé au procès-verbal). Au cours de sa lecture, et pour éclaircir complètement la question par des exemples, M. Moy cite les sujets suivants, comme pouvant être utilement donnés :

« Lettre de Perrault à Colbert pour lui demander de livrer au public l'entrée du Jardin des Tuileries. »

« Racine, protégé par Chapelain, allait le visiter fréquemment. Boileau, qui ne connaissait pas Chapelain, se laisse conduire chez lui par Racine qui le présente comme étant le Bailli de Chevreuse. Chapelain parle de littérature. La conversation s'anime et Boileau, oubliant son incognito, se laisse entraîner à discuter les opinions littéraires de Chapelain. (Saint-Simon). »

« Lauzun voit Fouquet à Pignerol et lui raconte les évènements survenus depuis sa disgrâce. Etonnement de Fouquet, qui ne peut croire au récit que Lauzun lui fait. »

« Première représentation de *Britannicus* (Théâtre de Bourgogne). »

« Saint-Cyr le jour de la première représentation d'*Esther*. »

« En géographie, sujets relatifs aux voyages, etc... »

M. le président, au nom de la réunion, remercie M. Moy de son remarquable rapport.

M. Moy insiste sur la nécessité où seront les examinateurs de prendre d'avance leur parti sur les réclamations qu'ils subiront relativement aux copies matériellement correctes, mais dénuées des qualités indispensables de composition, que le jury aura à écarter comme insuffisantes; et aussi sur les dangers de ces sujets de composition que les manuels peuvent fournir tout faits, et enfin sur l'utilité qu'il y aura à faire publier par l'administration centrale les textes des sujets donnés, afin de fixer le niveau de l'examen.

M. Boussinesq. — Mais n'est-il pas à craindre que ce recueil ne fasse à son tour l'office de manuel ?

M. Moy. — Au contraire; il forcera les Facultés à renouveler leurs sujets, à les tenir à un niveau suffisamment élevé, et surtout à un niveau sensiblement égal pour toutes les Académies.

Après quelques observations, notamment sur l'utilité d'adjoindre aux jurys d'examen des professeurs agrégés de l'enseignement secondaire, les conclusions du rapport de M. Moy sont adoptées dans les termes suivants :

CONCLUSIONS VOTÉES

« 1° Un devoir écrit correctement, sans aucune qualité de composition, est insuffisant. — L'incohérence de la composition est une cause de refus;

« 2° Écarter de l'examen les sujets n'exigeant que de la mémoire : il

est évident que l'on demande une composition, non une rédaction. — Écarter les sujets que le manuel peut fournir tout faits;

« 3° La forme des sujets à adopter serait :

« Discours et lettres, narrations, descriptions, dissertations, mais tels que les idées et les faits soient fournis aux candidats par les programmes de littérature, d'histoire, de géographie et résumés par une matière.

« Analyse détaillée d'un texte restreint, mais à la condition que ce texte soit mis sous les yeux de chaque candidat;

« 4° Il est à désirer que les sujets donnés par chaque Faculté soient réunis et publiés par les soins de l'Administration centrale. »

La prochaine réunion est fixée au dimanche 12 juin, à Douai.

La séance est levée à trois heures trois quarts.

Le Secrétaire

J. LEFEBVRE.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

DISTRIBUTION DES PRIX DU CONCOURS GÉNÉRAL

Mercredi a eu lieu, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, la distribution des prix du concours général entre les lycées et collèges de Paris et de Versailles.

A midi, M. le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts a déclaré la séance ouverte et a donné la parole à M. Marion, professeur de philosophie au lycée Henri IV, membre du conseil supérieur de l'instruction publique.

Pour la première fois, le discours français prenait la place du discours latin, consacré par l'usage. M. Marion avait choisi pour sujet : l'*Importance pratique des études philosophiques dans la société moderne.*

Voici le début de cette allocution, qui a obtenu le plus vif succès :

Monsieur le Ministre,

Messieurs,

Le discours latin de la Sorbonne a suivi le sort du discours latin de rhétorique.

Il ne m'appartient pas de le louer : vous savez ce qui s'y déployait d'esprit, de grâce et d'éloquence. Peut-être ai-je, aujourd'hui, des raisons personnelles de le regretter, puisque j'ai l'inquiétant honneur d'en recueillir ici l'héritage.

Je ne puis d'ailleurs m'empêcher de saluer aussi avec respect le souverain déchu de nos classes de rhétorique. Il y a toujours quelque mélancolie à voir finir ce qui a été plein de vie. « Je ne me sépare pas sans peine, dit quelque part Xavier de Maistre, du bâton avec lequel j'ai cheminé. » L'Université a longtemps cheminé appuyée sur le discours latin. Que de générations fécondes en excellents esprits il a concouru à former! Parmi les hommes éminents qui m'écoutent, en est-il beaucoup qui n'aient consacré au discours latin de longues heures de leur jeunesse? Et à presque tous le souvenir en est doux, car il se mêle à celui des premiers efforts littéraires, de ces premières luttes de la pensée avec la forme, si attrayantes et si salutaires.

Mais il a semblé que tous les services rendus par le discours latin à une élite pouvaient l'être aussi bien par le discours français, plus profitable au grand nombre. Si l'on en juge par les annales du Concours général, le discours français, qui a révélé Michelet, Prévost-Paradol, d'autres encore, devenus dans la suite de grands écrivains, est propre, lui aussi, à façonner les esprits. Et quant au reproche qu'on lui faisait, d'être trop facile, hélas! je n'ai jamais si bien senti qu'en ce moment combien il était peu fondé.

Les anciens demeurent nos modèles et nos maîtres : « Dans leur commerce, dit Leibniz, la pensée et le style se forment d'eux-mêmes, comme le visage se colore sans qu'on y pense, à marcher sous les rayons du soleil. »

Seulement on voudrait, — et, s'il m'est permis d'interpréter la pensée commune, c'est là tout l'esprit de nos réformes, on voudrait que nos bons élèves, au terme de leurs études, fussent plus près d'être des hommes vraiment préparés pour la vie, des hommes dont la République a besoin.

De quels hommes a besoin notre société, à quelles conditions vous serez les esprits qu'elle réclame, c'est ce que je voudrais, Messieurs, rappeler en quelques mots à ceux de vous qui demain vont nous dire adieu. Devant les représentants des pouvoirs publics, dont la libéralité est inépuisable quand il s'agit de régénérer la France par l'éducation ; devant le Ministre vaillant sur qui reposent tant de grandes affaires, mais qui, de toutes les tâches qu'il mène de front, regarde comme la plus haute le soin de vos intérêts, l'Université peut dire hautement où elle s'efforce de vous conduire, quels citoyens elle veut faire de vous.

A toutes nos leçons de philosophie je ne viens pas, rassurez-vous, en ajouter une nouvelle : je voudrais seulement vous montrer que celles que vous avez reçues vous ont préparés à la vie pratique, beaucoup plus qu'on ne le pense communément, et que peut-être vous ne l'avez cru vous-mêmes, si vous savez faire l'usage des forces qu'elles ont dû vous donner, dans ce monde réel où vous allez entrer.

Votre instruction a été presque toute théorique : ne vous en plaignez pas. Quand on dit que le pays manque d'hommes, ce n'est pas d'hommes d'affaires ni d'hommes de gain que l'on veut dire. Si c'est de grands caractères et d'esprits de haut vol, Dieu nous préserve d'espérer les obtenir d'un abaissement de la culture générale! Comment élèverait-on les cœurs et agrandirait-on les intelligences, par un enseignement utilitaire, qui ne remonterait plus aux sources supérieures du savoir et de la sagesse? Croyez-le bien, si vous n'êtes pas dans l'action les hommes que vous devez être, ce ne sera pas pour avoir trop connu la spéculation désintéressée, ce sera faute de l'avoir goûtée comme il convient.

Et d'abord, n'a-t-on pas étendu, dans la classe même de philosophie, la part des études qui, ayant pour objet les choses concrètes, sont d'une utilité immédiate? A voir de quel cœur vous avez accueilli les leçons d'économie politique, ajoutées pourtant à un programme déjà bien chargé, on ne peut douter que l'innovation ne fût excellente. Cette satisfaction offerte à ceux qui craignent que notre enseignement n'ait un caractère trop idéal, vous a montré que nous ne refusons pas de prendre pied dans le réel. Vos maîtres aiment la vérité pour elle-même, toute vérité, mais ils ajouteraient volontiers avec Locke : « surtout les vérités utiles. » Comment dédaigneraient-ils la science de la richesse, qui a des liens si étroits avec la moralité privée, la grandeur nationale, la paix publique, le bonheur des hommes? Là est le secret de l'intérêt passionné que vous avez pris à cette étude : il est de bon augure pour l'avenir du pays.

Mais gardez-vous de croire que les parties plus élevées de notre enseignement n'aient pas une vertu plus grande encore pour vous apprendre à bien vivre.

Certaines questions que nous agitons offrent les difficultés les plus graves; aussi bien des gens sont-ils disposés à penser que nous ferions mieux de ne point les soulever devant vous. Mais ne voient-ils pas combien le dommage serait grand, combien grande la diminution intellectuelle et morale de la France, si les jeunes gens destinés à jouer un rôle dirigeant dans la société y arrivaient au sortir d'études exclusivement positives, sans avoir jamais vu se poser devant eux les questions dernières?

. . . . . .

Après le discours de M. Marion, M. le ministre a pris la parole en ces termes :

MESSIEURS,

En exposant ici, l'année dernière, les traits principaux du nouveau plan d'études adopté par le Conseil supérieur, je faisais appel à votre zèle, à votre savoir, à votre dévouement, à toutes ces vertus universitaires dont l'amour de la jeunesse et de la patrie est la source et le fondement ; je vous disais : « Le sort des réformes est dans vos mains, c'est de vous qu'il dépend de les faire échouer ou aboutir. »

Mon appel a été entendu, et l'attente du pays n'a pas été trompée. C'est avec la plus louable ardeur, la foi la plus sincère chez un grand nombre, la bonne volonté la plus cordiale chez ceux à qui la foi faisait défaut, que les nouveaux programmes ont été mis en œuvre. Accueillis avec faveur par l'opinion, avec joie par les familles, ils n'ont trouvé dans le corps enseignant ni inertie ni défaillance. Si quelque chose prêtait à la critique, ce serait plutôt un certain excès, une émulation un peu exubérante du côté des enseignements nouveaux. On dit que les sciences, si longtemps reléguées au dernier plan, développeraient dans le conflit du passé et du présent une ambition sans mesure. On dit, chose plus grave, que les antiques routines, les leçons dictées, les devoirs écrits refleurissent sans vergogne parmi les nouveautés, et que, dans certaines classes, nos enfants ne sont point soulagés. Rien ne serait, en vérité, plus opposé à nos réformes, qui tendent toutes à la restriction des tâches machinales, en mettant les leçons de choses à la base de tout. Enfants, nous n'aimons pas plus que vous les cahiers surannés, les vaines écritures ; nous voulons un enseignement vivant et vibrant, comme la nature et comme vous-mêmes. Certains programmes aussi semblent un peu touffus : l'expérience nous dira bientôt ce qu'il convient d'en élaguer. Mais ce sont là des tâtonnements inévitables et des détails faciles à corriger. L'ensemble dépasse toutes nos espérances. L'Université s'est décidément ouverte à l'esprit de réforme : l'esprit de réforme renouvelle et consolide l'Université.

Messieurs, il y a plusieurs manières de concevoir le rôle et le devoir social de ce grand corps enseignant, qui date chez nous de moins d'un siècle et qui a connu déjà des fortunes si diverses. Au commencement, le despotisme l'avait pris comme collaborateur ; on attendait de l'Université qu'elle formât des âmes pour la servitude : œuvre aussi chimérique que détestable ; le second empire y échoua comme le premier. Dans un esprit cultivé, il y a presque toujours un esprit libre. L'Université ne se sent à l'aise, elle ne s'est jamais développée et épanouie que sous les gouvernements de liberté. Mais, quand la liberté politique se greffe sur la plus large démocratie, suffira-t-il à cette grande corporation de ne former que des lettrés ? L'Université doit-elle s'appliquer uniquement à discipliner des esprits d'élite, ou bien doit-elle devenir, dans toute la force et la vérité du terme, l'institutrice de la nation ?

Messieurs, c'est à cette conception plus large, plus moderne, plus démocratique de l'enseignement universitaire que se rattachent manifestement, et nos récents efforts pour alléger et simplifier l'enseignement classique, pour l'ouvrir aux réalités de la science et de la vie, et l'œuvre, à mon sens de première importance, que le Conseil supérieur vient d'accomplir, il y a quelques jours, en décrétant la réforme de l'enseignement secondaire spécial. Laissez-moi, fidèle à la douce habitude que j'ai contractée depuis deux ans d'entretenir cette savante assemblée de nos efforts et de nos projets, retenir un instant votre attention sur ce grave et grand sujet.

Messieurs, l'enseignement secondaire spécial, tel que nous le concevons, n'est ni une variété de l'enseignement primaire supérieur, ni un refuge pour les déclassés et les fuyards de l'éducation classique; les amis passionnés des études libérales, et je vous demande la permission de me placer au premier rang, n'y sauraient voir, en aucune façon, ni un plagiat ni une menace. Dans notre pensée, comme dans celle de son fondateur, l'enseignement assez mal nommé secondaire spécial, le collège moderne ou français a ses caractères propres, son originalité, sa fonction sociale. C'est quelque chose de fort différent de l'enseignement technique, de beaucoup plus large que l'enseignement national, c'est à proprement parler un système particulier d'éducation professionnelle qu'un gouvernement prévoyant doit solidement fonder, soigneusement entretenir à l'usage de ces classes industrielles, commerçantes, agricoles, qui constituent à l'heure présente les neuf dixièmes du peuple français.

Les études classiques forment des savants et des fonctionnaires, des avocats et des médecins; elles entretiennent pour le grand bien de tous le foyer des hautes études, de culture exquise et raffinée, de traditions superbes, d'esthétique incomparable où se maintient, de génération en génération, la trempe souple et forte de l'esprit français. Si nous avons touché aux études classiques, Messieurs, disons-le bien haut, c'est pour les fortifier, non pour les amoindrir. L'ancien régime les portait comme une parure; la démocratie contemporaine les conserve avec soin comme une des forces de la patrie.

Mais les études classiques sont, par la force même des choses, l'apanage du petit nombre. Les professions libérales et les fonctions publiques n'occupent qu'un coin de la scène : autour d'elles montent incessamment à flots pressés la nation qui travaille, qui produit, la démocratie industrielle, agricole et commerçante. Cette démocratie a son élite, cette armée du travail a ses cadres. C'est à eux qu'il faut penser, Messieurs, si nous avons souci de l'avenir. C'est pour eux qu'il faut organiser cette culture spéciale, qui n'est ni la culture primaire, ni la culture classique, mais qui doit, elle aussi, se proposer pour but non seulement de produire des artisans et des contre-maîtres, mais de former des hommes et des citoyens.

C'est dans ces pensées, Messieurs, que le Ministre de l'Instruction publique et le Conseil supérieur ont repris le problème si bien posé, si sagement résolu, pouvait-on croire, il y a quinze ans, par M. Duruy. Que manque-t-il à l'œuvre de mon éminent prédécesseur ? Pourquoi l'enseignement nouveau, si bien pourvu, dès sa naissance, de beaux et larges programmes auxquels on ne peut reprocher que leur ampleur, d'une Ecole normale pour lui former des maîtres, de bourses et de diplômes pour appeler les élèves, de tous les gages de succès, de toutes les promesses d'avenir, pourquoi végète-t-il, à vrai dire, dans le coin le plus reculé, le plus modeste de nos collèges, comme un enseignement mal connu et mal venu? Pourquoi, sorti d'une idée si juste, répondant à des besoins si profonds que le nombre des élèves qui le fréquentent s'accroît incessamment et que, dans la population nouvelle gagnée par nos lycées et nos collèges depuis dix ans, la part des cours spéciaux s'élève à 50 p. 100 et celle des cours classiques à 15 p. 100 seulement; pourquoi le voyons-nous, après quinze ans d'épreuves, avec ses études sans suite et sans durée, ses diplômes sans crédit, ses maîtres découragés, comme une ébauche restée en chemin ?

J'abuserais, Messieurs, de l'attention dont vous m'honorez et je prolongerais trop cruellement l'attente de cette jeune assemblée, si je voulais entrer dans le détail des remèdes énergiques auxquels le Conseil supérieur s'est arrêté. Je résume d'un mot l'esprit de la réforme : par la durée et l'enchaînement des études, par la sévérité des examens de passage, par l'institution d'un certificat d'études, à la fin du cours moyen, et

d'un baccalauréat spécial, à l'issue du cours supérieur, on tend expressément à rapprocher l'organisation de l'enseignement secondaire spécial du type traditionnel de l'enseignement classique. On n'a garde de les mêler ni de les confondre : bien au contraire, on voudrait les voir s'épanouir librement, séparés l'un de l'autre, dans des établissements différents et sous des toits distincts. Mais, ce qu'on souhaite passionnément, c'est de relever, en même temps que le niveau des études et le crédit de l'enseignement, la dignité des maîtres.

L'Université, j'en suis convaincu, n'en prendra nul ombrage : si l'enseignement spécial réorganisé dérobe aux études classiques un certain nombre de vocations incertaines ou dévoyées, c'est pour le plus grand profit de ces études mêmes. Et si, comme j'en ai la ferme espérance, l'enseignement spécial s'accroît en importance, en dignité, s'il devient un véritable système d'éducation nationale, ce sera à la condition de puiser parmi vous, Messieurs, les éléments de direction, les inspirations supérieures, les principes de haute culture intellectuelle et morale dont vous êtes les dépositaires. Pour faire pénétrer dans des esprits vigoureux et simples, sans le secours de l'éducation première, en dehors des procédés de l'instruction classique, non pas seulement des notions positives et des leçons de choses, mais ces habitudes d'esprit et ce fonds d'idées générales, philosophiques, morales, esthétiques, qui est tout l'homme, il faut, Messieurs, des qualités pédagogiques d'un ordre supérieur. Il me semble que, pour des hommes d'enseignement, il n'est pas d'entreprise plus tentante. Je n'en verrais pas pour l'Université de plus glorieuse. Prendre en vos mains cette grande tâche où nos destinées mêmes sont engagées, imprégner de votre esprit libre et sage la démocratie qui s'élève, éclairer, fortifier, discipliner ces couches pressées d'esprits tout neufs, si affamés de savoir, si avides de vérité et de droiture, quel honneur et quel bienfait, et quelle éternelle gratitude de la République et de la patrie!

Messieurs, la République, si justement préoccupée qu'elle soit de l'enseignement moyen et populaire, a fait et veut faire pour l'enseignement supérieur plus qu'aucun des gouvernements qui l'ont précédée. Je vous annonce, en son nom, la reconstruction de la Sorbonne.

Il y a vingt-six ans, un ministre dont l'Université ne bénit pas la mémoire, au sortir de la distribution des prix du concours général, qu'il présidait, à cette même place, conduisait la docte assistance dans la cour qui est là, sous ces fenêtres, et se donnait l'innocent plaisir de poser, avec grand fracas, la première pierre de la nouvelle Sorbonne. Il y eut discours, bénédiction ; un flot de vers latins coula dans les lycées et à l'École normale. On n'avait oublié que les millions. Comme Abraham en son sacrifice, on s'était dit sans doute : *Deus providebit.* — *Deus,* c'est la République. Après vingt-six ans, sur cette première pierre, elle a posé 22 millions.

L'État en a voté la moitié; le conseil municipal, par un acte de munificence vraiment digne des élus d'une grande capitale, a voté l'autre moitié. L'Université adresse à la ville de Paris, dans la personne de M. le préfet de la Seine, qui a pris la part la plus active à cette heureuse négociation, le solennel hommage de sa profonde gratitude.

LE BUDGET DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DEVANT LES CHAMBRES (1)

La Chambre des députés, dans sa séance du samedi 9 juillet, a discuté les chapitres du budget de l'instruction publique qui se rapportent à l'enseignement supérieur et secondaire. Divers amendements au projet de la commission ont été proposés.

Sur le chapitre III (conseil supérieur et inspecteurs généraux de l'instruction publique), M. Beaussire a présenté quelques observations :

M. Émile Beaussire. — L'honorable M. Villiers reprochait tout à l'heure à la commission du budget d'avoir été trop large pour la dotation de l'instruction publique. Je lui ferai, quant à moi, le reproche contraire.

Elle a supprimé un certain nombre de crédits qui me paraissent indispensables et dont le rétablissement, je l'espère, sera demandé par M. le ministre de l'instruction publique. Elle a notamment refusé la création de deux inspecteurs généraux de l'enseignement secondaire.

Cette création, Messieurs, est devenue absolument nécessaire pour deux motifs : le premier, c'est la nécessité, reconnue désormais par le gouvernement comme par vous-mêmes, d'exercer sur l'enseignement libre, aussi bien que sur l'enseignement public, une inspection véritablement efficace. De là, pour les inspecteurs généraux, un travail plus considérable, et qui suffirait pour justifier la création de deux emplois nouveaux.

De plus le nombre des lycées et collèges augmente tous les ans, et pour cette raison encore le nombre actuel des inspecteurs est manifestement insuffisant. J'espère donc que M. le ministre maintiendra sa demande.

Mais dans tous les cas, je ne crois pas devoir laisser passer sans protestation la théorie que, pour la seconde fois, la commission du budget a exposée dans son rapport pour justifier la réduction qu'elle vous propose.

D'après cette théorie, on pourrait se contenter du nombre actuel des inspecteurs généraux en supprimant ou restreignant les tournées annuelles. Il suffirait, suivant M. le rapporteur et suivant la commission qui a adopté son rapport, d'envoyer les inspecteurs généraux sur les différents points du territoire où leur présence pourrait être nécessaire soit pour réprimer tel abus, soit pour constater tel besoin particulier de l'enseignement secondaire, mais il n'y aurait plus lieu de leur demander des tournées régulières.

Eh bien, Messieurs, je crois que les tournées régulières des inspecteurs généraux doivent être conservées et qu'elles devraient plutôt être développées.

Quel est, en effet, le but de ces tournées? C'est d'éclairer le ministre de l'instruction publique sur l'état de l'enseignement dans toute la France et sur les titres des professeurs à l'avancement. Et je crois que, pour ce double objet, rien ne saurait remplacer les inspecteurs généraux.

Par qui, en dehors de ces hauts fonctionnaires, se fait l'inspection de l'enseignement? D'abord, par les chefs mêmes des lycées et des collèges, par les proviseurs et les principaux. Évidemment, ils n'ont pas assez d'autorité pour se rendre compte des besoins généraux de l'enseignement et pour apprécier d'une manière également générale les titres des professeurs. J'en dirai autant des inspecteurs d'académie, qui sont placés, eux aussi, dans un cercle beaucoup trop étroit pour cette double appréciation.

Quant aux recteurs, ayant sous leur juridiction plusieurs départements,

(1) Voir le numéro du 15 juin.

ils peuvent offrir au ministre de meilleures garanties d'une enquête éclairée. Mais les recteurs, qui ont une compétence parfaite pour l'administration, n'en ont qu'une très restreinte pour ce qui concerne l'enseignement.

Comment sont choisis les recteurs? Parmi les docteurs des divers ordres : docteurs en droit, docteurs en médecine, docteurs ès sciences ou ès lettres. On peut même, — et j'en ai connu un, — être recteur si l'on est docteur en théologie.

Eh bien, un recteur qui est docteur en droit ou en médecine n'a aucune compétence pour l'enseignement des lettres et des sciences.

Un docteur ès sciences n'a aucune compétence pour les lettres, un docteur ès lettres n'a aucune compétence pour les sciences.

M. le Rapporteur. — Comment font donc les inspecteurs généraux?

M. Émile Beaussire. — Les inspecteurs font leurs tournées toujours au nombre de deux : un inspecteur des sciences et un inspecteur des lettres ; ils représentent ainsi les deux grandes divisions de l'enseignement secondaire. De plus, ils sont tous choisis parmi les anciens professeurs de l'enseignement secondaire, tandis que les recteurs peuvent être absolument étrangers à cet enseignement. Je dis donc que les tournées des recteurs, très utiles pour constater les besoins administratifs, sont absolument insuffisantes pour constater les besoins de l'enseignement.

Par conséquent, je prie justement M. le ministre de ne pas adopter la théorie de la commission du budget, et de maintenir les tournées annuelles obligatoires des inspecteurs généraux, en imposant, s'il le faut, aux inspecteurs un surcroît de travail, s'il ne peut pas obtenir la création des deux nouveaux inspecteurs qu'il a très justement demandée.

Voilà les quelques observations que je crois devoir soumettre à la Chambre et à M. le ministre de l'instruction publique sur ce chapitre.

M. le Président. — Vous ne demandez pas le rétablissement des deux inspecteurs ?

M. Émile Beaussire. — Non, Monsieur le Président, je m'en rapporte à M. le ministre pour le demander, s'il le juge à propos.

M. le Président. — Je mets aux voix le chapitre III.

(Le chapitre III est mis aux voix et adopté.)

Sur le chapitre V (administration académique), M. Beaussire, sans présenter d'amendement, a plaidé la cause des commis d'inspection académique. Sur la proposition de M. Chalamet, la Chambre ajoute un crédit de 8,500 francs pour la création d'un nouvel emploi d'inspecteur d'Académie de la Seine et rétablit les 8,500 francs des frais de tournée des recteurs.

Sur le chapitre VI (École normale supérieure), M. Freppel a demandé de rétablir le crédit de 4,000 francs affecté au traitement de l'aumônier. Cet amendement est rejeté par 341 voix contre 111.

Un amendement de M. Beaussire propose de rétablir le crédit demandé par le gouvernement pour des cours complémentaires :

M. Émile Beaussire. — Messieurs, la direction de l'École normale supérieure, cette habile direction à laquelle on rendait tout à l'heure un si éclatant hommage, a cru devoir introduire à l'École normale supérieure un certain nombre de cours complémentaires pour mettre l'enseignement en harmonie avec les besoins qui résultent de la réforme de l'enseignement secondaire. Ces cours complémentaires ne durent chacun que deux mois par an, et il n'est demandé pour leur ensemble que la somme modique de 5,500 francs.

Votre commission du budget, qu'on accusait tout à l'heure d'être si

prodigue envers l'Université, refuse ces 5,500 francs. Le fait seul que la nécessité de cette dépense est proclamée par la direction de l'École normale et reconnue par M. le ministre de l'instruction publique, me paraît une raison décisive pour ne pas accepter la réduction proposée ; mais, Messieurs, quels sont les motifs donnés, au nom de la commission, pour écarter les quatre cours complémentaires que M. le directeur de l'École normale réclame les uns comme indispensables, les autres comme hautement utiles ?

M. le rapporteur dit que les mêmes enseignements existent au Collège de France ou à la Sorbonne, et que les élèves peuvent aller l'y chercher. Cette raison prévaudrait contre tous les cours de l'École normale, dont on pourrait vous demander la suppression complète en disant que les élèves iront recevoir le même enseignement à la Sorbonne ou au Collège de France.

Mais cette raison est encore moins bonne pour les cours complémentaires dont il s'agit que pour les autres cours.

En effet, Messieurs, les cours de la Sorbonne et du Collège de France, dont l'enseignement embrasse plusieurs années, peuvent-ils remplacer pour les élèves de l'Ecole normale le modeste cours de deux mois par an demandé par la direction ? Est-il d'ailleurs certain que l'assiduité à ces cours puisse aisément se concilier avec les exercices intérieurs de l'Ecole ? Enfin, Messieurs, quels sont les cours complémentaires que repousse, malgré la direction de l'Ecole et malgré le ministre, la commission du budget ? Permettez-moi de les passer en revue.

Il y a d'abord un cours d'économie politique. Le conseil supérieur de l'instruction publique a décidé que des notions d'économie politique feraient partie du programme de la classe de philosophie des lycées. Il faut donc que les futurs professeurs de philosophie soient initiés à cet enseignement. La direction de l'École normale a bien voulu demander à un membre du Conseil d'État, économiste éminent, M. Courcelle-Seneuil, de venir faire quelques leçons d'économie politique. Ces leçons-là, la commission du budget prétend les supprimer, en renvoyant ces élèves aux cours du Collège de France !

Le second cours complémentaire est un cours de grammaire. On reprochait à notre enseignement secondaire classique d'être trop oratoire et d'oublier la correction grammaticale pour ne se préoccuper que de l'amplification littéraire.

La direction de l'École normale a cru devoir donner aux élèves quelques leçons de grammaire qui leur rappellent l'enseignement qu'ils ont reçu dans les classes de cinquième ou de quatrième, leçons absolument indispensables pour former de véritables humanistes. La commission du budget vous renvoie au cours de grammaire comparée du Collège de France. Est-ce que c'est l'équivalent du modeste enseignement que l'on réclame pour l'École normale ?

Enfin, il y a deux autres cours dont l'urgence est moins évidente, mais dont l'utilité est incontestable ; l'un est un cours d'histoire du droit, l'autre un cours de paléographie. L'éminent directeur de l'École normale, l'auteur de la *Cité antique*, a pensé, avec raison, qu'il était impossible de bien comprendre les textes antiques, et surtout ceux des orateurs et des auteurs dramatiques, et de bien entendre l'histoire de l'antiquité si on ne possédait pas quelques notions sur l'histoire du droit. Il a pensé également que pour la critique exacte des textes il était bon d'avoir des notions de paléographie.

Tous ces cours répondent à la même pensée : c'est que l'enseignement doit se dépouiller de ce qu'il avait de trop oratoire, pour s'appuyer sur les notions les plus précises, les plus exactes, les plus scientifiques. Il y a là quatre créations, ou si vous tenez à faire une économie de 2,750 francs, il y a au moins deux de ces quatre cours qui sont absolument nécessaires.

J'en demande le rétablissement, et je suis convaincu que cette fois M. le ministre de l'instruction publique s'associera à mes efforts. Je le répète, si vous voulez maintenir les quatre cours, c'est une dépense de 5,500 francs que

je vous demande par mon amendement. Si vous ne voulez que deux cours...

M. Bardoux. — Oui!

M. Emile Beaussire. — ... c'est 2,750 francs. Si vous désirez faire cette économie, je ne m'y oppose pas; mais il serait honteux pour la Chambre et pour l'Université qu'une demande aussi modeste et aussi légitime fût repoussée par votre vote.

M. le Président. — La parole est à M. le rapporteur.

M. le Rapporteur. — Messieurs, la commission a repoussé la demande de crédit pour la création de quatre cours supplémentaires à l'École normale supérieure, bien moins à cause de la dépense que nécessiterait cette création, que par la crainte de voir s'aggraver continuellement la besogne déjà si lourde des élèves de l'École.

Nous nous demandons, en effet, comment à cette série de conférences on pourrait en ajouter quatre autres. Aussi avons-nous repoussé la proposition que contenait le projet de M. le ministre.

M. Beaussire nous demande, aujourd'hui, de réduire à deux les cours primitivement demandés. Il appuie cette demande sur un fait qui nous paraît en somme assez juste : c'est que l'économie politique figurant dans le programme obligatoire de l'enseignement, il est bon de l'enseigner. Un cours de grammaire pourrait aussi être fait.

M. Bardoux. — ... de grammaire comparée.

M. le Rapporteur. — La proposition vaut la peine d'être examinée, et la commission, Messieurs, s'en remet absolument à votre décision sur ce point.

M. le Président. — La parole est à M. le ministre de l'instruction publique.

M. le Ministre. — Messieurs, je demande à la Chambre d'accepter au moins la transaction que vient d'apporter à la tribune l'honorable rapporteur. La création de ces quatre cours n'avait pas été légèrement conçue.

Il a semblé au directeur éminent de l'École normale, il m'a semblé, ainsi qu'aux chefs de service du ministère, que ces conférences complémentaires, qui sont très loin d'occuper une partie importante de l'année, qui viennent à un certain moment, pendant deux ou trois mois, ouvrir des horizons nouveaux aux élèves de l'École normale, il a semblé que ces conférences profitent à la culture générale, et quand elles n'auraient pour effet que d'apprendre à nos jeunes professeurs la langue de ces sciences modernes, économie politique, grammaire comparée, paléographie, histoire du droit, ce serait un heureux résultat que de les familiariser, ne fût-ce que par des aperçus généraux, avec les parties si élevées de l'érudition moderne.

J'insiste pour que la Chambre veuille bien accorder les fonds nécessaires pour la création de deux de ces cours complémentaires, dont l'administration fera le choix.

M. le Rapporteur. — La commission accepte la création de deux cours complémentaires représentant une dépense de 2,750 francs.

M. Émile Beaussire. — Je regrette beaucoup cette réduction, qui me paraît peu digne, mais je l'accepte.

M. le Président. — Je mets aux voix l'amendement de M. Beaussire, avec la réduction à 2,750 francs.

(L'amendement de M. Beaussire est adopté avec cette réduction.)

Sur le chapitre VII, la Chambre, sur la proposition de M. Hippolyte Maze et du ministre, rétablit un crédit de 12,100 francs pour conférences préparatoires aux licences dans les Facultés. Le rapporteur avait combattu l'amendement.

M. Ferdinand Dreyfus demande la création, à la Faculté des lettres de Paris, d'une chaire d'histoire de la langue et de la littérature française au moyen âge. Le ministre répond que la chaire est au premier rang de

celles dont la création s'imposera au budget futur. L'amendement est retiré.

La Chambre adopte ensuite un amendement de M. Beaussire qui propose de rétablir le crédit de 80,000 francs déduit pour produit présumé des vacances d'emploi.

Au chapitre XIII, sur la proposition de M. Paul Bert, la Chambre vote 3,000 francs pour traitement d'un aide naturaliste à la chaire de pathologie comparée.

Au chapitre XXVIII (frais généraux de l'instruction secondaire), sur la demande de M. Camille Sée, le ministre déclare que le gouvernement est prêt à contribuer aux frais de premier établissement des lycées de filles par un sacrifice égal à la moitié de la dépense totale. Quant à la dépense d'entretien, la part de l'État sera la plus large possible.

Sur le chapitre XXIX, lycées et collèges communaux (92,800,800 fr.), M. Audiffret et un grand nombre de ses collègues proposent de porter de 2,500,000 francs à 4,150,000 francs le crédit affecté aux collèges communaux, afin de créer dans ces établissements les chaires nécessaires pour assurer leur fonctionnement. Sur les observations du ministre, l'amendement est retiré.

A propos d'un amendement de M. Maze sur l'École de Cluny, le ministre annonce les réformes projetées pour l'enseignement spécial (voir, page 187 et suiv., le discours prononcé par M. Jules Ferry à la distribution des prix du concours général).

Le Sénat a adopté le budget de l'instruction publique tel qu'il a été voté par la Chambre des députés.

NOMINATIONS DANS L'ORDRE DE LA LÉGION D'HONNEUR A L'OCCASION DU 14 JUILLET

Ont été promus :

Au grade d'officier.

MM.

Le Blant (Edmond-Frédéric), membre de l'Institut; membre du comité des travaux historiques. Publications de premier ordre sur l'archéologie nationale. Chevalier du 13 août 1858.

Fustel de Coulanges (Numa-Denis), membre de l'Institut; directeur de l'École normale supérieure ; professeur à la Faculté des lettres de Paris. Travaux éminents sur l'histoire de l'antiquité et sur l'histoire nationale. Chevalier du 14 août 1868.

Buisson (Ferdinand), directeur de l'enseignement primaire au Ministère, inspecteur général de l'instruction publique. Publications importantes sur l'enseignement; missions pédagogiques à l'étranger; réorganisation de l'enseignement primaire ; services exceptionnels. Chevalier de janvier 1879.

Glachant (Charles-Floride), inspecteur général de l'instruction publique. Chevalier d'août 1864.

Au grade de chevalier.

MM.

Cougny (Edme), inspecteur d'académie en résidence à Paris; 41 ans de services.

Perrier (Jean-Octave-Edmond), professeur de zoologie au Muséum; 17 ans de services. Services exceptionnels.

Lavisse (Ernest), maître de conférences à l'École normale supérieure, professeur suppléant à la Faculté des lettres de Paris, *secrétaire de la Société pour la réforme de l'enseignement supérieur*, Lauréat de l'Institut; enseignement remarquable à l'École normale supérieure et à la Sorbonne ; a tout particulièrement contribué au succès des conférences d'agrégation à la Faculté des lettres; 19 ans de services. Services exceptionnels.

Monod (Gabriel), directeur à l'École des hautes études, suppléant à l'École normale supérieure. Nombreuses publications; création de la *Revue historique*; 19 ans de services. Services exceptionnels.

Cavalier (Henri-Louis), professeur à la Faculté de médecine de Montpellier; 32 ans de services, dont 24 à la Faculté de Montpellier.

Bonfils (Henri-Joseph), professeur à la Faculté de droit de Toulouse; 16 ans de services. Services exceptionnels.

Rognon-Bronville (Victor), proviseur du lycée de Grenoble, 32 ans de services.

Broye (Charles), professeur de mathématiques au lycée Fontanes; 32 ans de services.

Charpentier (Thomas-Victor), professeur de philosophie au lycée Louis-le-Grand ; 20 ans de services.

Marot (Louis), professeur de rhétorique au lycée Henri IV; 30 ans de services.

Biget (Nicolas), économe au lycée de Vanves ; 45 ans de services.

Jacoulet, inspecteur d'académie, chargé du 2e bureau de l'enseignement primaire; 28 ans 1/2 de services.

Jost (Guillaume), inspecteur de l'enseignement primaire en résidence à Paris ; 31 ans de services. Missions pédagogiques à l'étranger; publications sur l'enseignement.

Louvel (Jacques-Léonard), instituteur public à Rémalard (Orne); 45 ans de services, dont 38 dans la commune de Rémalard. Officier de l'instruction publique depuis 1868 ; 48 médailles pour travaux agricoles ou scolaires.

Topinard (Paul), secrétaire général de la Société d'anthropologie et professeur à l'école d'anthropologie; membre de la commission des missions au Ministère de l'instruction publique. Travaux et publications sur l'anthropologie et la médecine ; 21 ans de services comme chirurgien, médecin ou professeur. Services rendus pendant les deux sièges de Paris.

Nous sommes heureux d'annoncer que le Sénat, dans sa séance du 22 juillet 1881, a élu M. Berthelot sénateur inamovible.

PROJET DE LOI SUR LA RECONSTRUCTION DE LA SORBONNE

La Chambre, dans sa séance du mardi 26 juillet, a voté le projet de loi suivant :

Article 1er. — Est approuvée la convention annexée à la présente loi et passée le 30 juin 1881 entre l'État et la ville de Paris pour la reconstruction et l'agrandissement des bâtiments de la Sorbonne.

Art. 2. — La dépense, qui est évaluée à la somme de 22,200,000 fr., sera partagée par moitié entre l'État et la ville de Paris. La part à la charge de l'État sera répartie en six annuités, comme suit :

Exercice	1882	4,100,000 francs.
—	1883	1,400,000 —
—	1884	1,400,000 —
—	1885	1,400,000 —
—	1886	1,400,000 —
—	1887	1,400,000 —
	Total	11,100,000 francs.

Les crédits nécessaires au payement de la somme de 11,100,000 francs, à la charge de l'État, seront ouverts par les lois annuelles de finances et imputées sur les ressources ordinaires du budget de chaque exercice.

Nous apprenons que les *Annales de la Faculté des lettres de Bordeaux* vont prochainement modifier leur mode de publication. Elles seront rédigées en commun par les professeurs des Facultés des lettres de Bordeaux et de Toulouse. Il est probable qu'à partir du 1er janvier 1882, elles paraîtront tous les deux mois. Cette année, un numéro supplémentaire, rédigé par les professeurs de la Faculté de Toulouse, a été publié le 31 juillet.

Lundi 1er août a eu lieu à la Faculté de droit, sous la présidence de M. Beudant, doyen, la distribution des prix de l'année scolaire 1880-1881. Le défaut d'espace nous oblige à renvoyer au prochain numéro le compte rendu de cette solennité.

Le dépouillement du scrutin (2e tour), pour l'élection au Conseil supérieur de l'Instruction publique d'un délégué des Facultés de droit, a eu lieu le 11 juillet 1881, à quatre heures, au Ministère de l'Instruction publique, sous la présidence de M. le vice-recteur de l'Académie de Paris, et a donné les résultats suivants :

Électeurs inscrits	177
Suffrages exprimés	166

Ont obtenu :

MM. Drumel (élu)	96
Bodin	69
Caillemer	1

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

ARRÊTÉ RÉGLANT LE CONCOURS POUR LES EMPLOIS DE CHEFS ET DE CHEFS-ADJOINTS DE CLINIQUE CHIRURGIGALE

Le Président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

Vu l'ordonnance du 2 février 1823;

Vu les arrêtés des 23 juin 1865, 4 août 1868 et 30 juin 1880, relatifs aux chefs de clinique de la Faculté de médecine de Paris ;

Vu les rapports de M. le Vice-Recteur de l'Académie de Paris, des 16 juin 1880 et 1er avril 1881,

Arrête :

Article premier. — A chacune des chaires de clinique chirurgicale de Paris sont attachés un chef de clinique et un chef-adjoint de clinique, qui sont à la disposition du professeur pour les soins à donner aux malades, ainsi que pour les besoins du service et de l'enseignement.

Art. 2. — La durée des fonctions des chefs de clinique et des chefs-adjoints de clinique est fixée à deux ans.

Art. 3. — Les chefs de clinique chirurgicale sont nommés par le Ministre de l'Instruction publique, après un concours ouvert chaque année à la Faculté de médecine.

Art. 4. — Le nombre des places mises au concours est de deux tous les ans.

Art. 5. — Est admis à concourir pour l'emploi de chef de clinique chirurgicale, tout docteur en médecine qui n'est pas âgé de plus de trente-quatre ans le jour de l'ouverture du concours.

Les fonctions de chef de clinique chirurgicale sont incompatibles avec celles d'agrégé en exercice, de médecin des hôpitaux, de prosecteur et d'aide d'anatomie.

Art. 6. — Les chefs de clinique nouvellement nommés sont attachés aux professeurs dont le service devient vacant, et le plus ancien des professeurs a le droit de choisir celui des chefs de clinique qu'il préfère.

Art. 7. — Les chefs-adjoints de clinique sont nommés par le Ministre de l'Instruction publique, à la suite du concours ouvert pour la nomination des chefs de clinique.

Art. 8. — Les jurys de concours sont composés :

1° De deux professeurs de clinique externe désignés par le sort;

2° De deux professeurs de pathologie externe, de clinique ophthalmologique ou de clinique obstétricale désignés par le sort;

3° Du professeur de médecine opératoire.

Art. 9. — Les épreuves du concours sont de deux ordres : les unes éliminatoires, communes à tous les candidats ; les autres définitives, auxquelles sont admis deux candidats seulement pour chaque place mise au concours.

Les épreuves éliminatoires comprennent :

1° Une composition écrite sur un sujet d'anatomie et de pathologie externe, pour laquelle il est accordé deux heures aux candidats;

2° Une épreuve pratique de médecine opératoire, pour laquelle chaque candidat à dix minutes de réflexion, et dix minutes pour exposer les procédés opératoires, motiver son choix et exécuter l'opération.

L'épreuve définitive consiste en une leçon clinique de vingt minutes sur deux malades examinés chacun pendant dix minutes.

Art. 10. — Les chefs de clinique chirurgicale reçoivent une indemnité annuelle de douze cents francs.

Les fonctions de chef-adjoint de clinique sont gratuites.

Fait à Paris, le 14 juin 1881.

JULES FERRY.

LOI

AYANT POUR OBJET LA CRÉATION PAR L'ÉTAT D'UNE ÉCOLE NORMALE DESTINÉE A PRÉPARER DES PROFESSEURS-FEMMES POUR LES ÉCOLES SECONDAIRES DE JEUNES FILLES

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté.

Le Président de la République promulge la loi dont la teneur suit :

Article premier. — Il sera fondé par l'État une école normale d'internes destinée à recruter des professeurs-femmes pour les écoles secondaires de jeunes filles.

Les jeunes filles seront admises par voie de concours et entretenues gratuitement par l'Etat.

Art. 2. — Tout ce qui concerne le programme, la durée des études, le personnel, les conditions d'admission, les examens de sortie, sera déterminé par un règlement délibéré en Conseil supérieur de l'instruction publique.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 26 juillet 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

JULES FERRY.

DÉCRET

DÉTERMINANT LES CONDITIONS EXIGÉES DES CANDIDATS A L'ÉCOLE NORMALE SECONDAIRE DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
Vu la loi du 21 juin 1865;
Vu le décret du 28 mars 1866;
Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — A partir de 1883, les candidats à l'école normale se-

condaire de l'enseignement spécial devront être pouurvus d'un diplôme de bachelier. Le diplôme de bachelier ès lettres sera toujours exigé des candidats à la section des lettres.

Art. 2. — Une commission centrale, siégeant à Paris, prononcera sur l'admissibilité et l'admission à l'école.

Art. 3. — Les programmes de l'examen d'admission et les programmes des cours seront arrêtés par le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Art. 4. — La durée des cours sera de trois années.

Art. 5. — Le président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 4 août 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

JULES FERRY.

DÉCRET

PORTANT ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts ;

Vu la loi du 21 juin 1865, portant organisation de l'enseignement secondaire spécial ;

Vu l'arrêté du 6 mars 1866 ;

Vu le décret du 28 mars 1866 ;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — L'enseignement secondaire spécial comprend :

1° Un cours élémentaire de trois années, dont les programmes sont les mêmes que ceux du cours élémentaire classique du nouveau plan d'études adopté par le Conseil supérieur le 2 août 1880 ;

2° Un cours moyen de trois années et un cours supérieur de deux années, dont les programmes seront soumis au Conseil supérieur de l'instruction publique.

Un cours préparatoire, destiné à faciliter l'accès du cours moyen aux élèves de l'enseignement primaire, pourra être institué dans tous les établissements publics d'enseignement. Parmi les matières de ce cours figureront nécessairement les matières de l'enseignement élémentaire qui ne sont pas comprises dans le programme de l'enseignement primaire élémentaire.

Art. 2. — A l'entrée de chaque année d'études tout élève devra subir un examen de passage ou d'admission. Les élèves qui auront satisfait à cet examen, après la troisième année du cours élémentaire, seront admis de droit au cours moyen. L'obtention du certificat d'études défini à l'article 4 dispensera de l'examen d'entrée au cours supérieur.

Art. 3. — Tout en conservant un caractère essentiellement pratique, l'enseignement spécial embrassera, dans les établissements publics, l'ensemble des connaissances générales énumérées à l'article premier de la loi du 21 juin 1865, et indispensables à ceux qui veulent suivre les professions industrielles, commerciales et agricoles. Des exercices de travail manuel

pourront y être institués, par décision ministérielle, en dehors des cours normaux.

Art. 4. — Un certificat d'études pourra être obtenu à la fin de la troisième année du cours moyen. L'examen portera sur les matières de ce cours. La délivrance de ce certificat est confiée à une commission nommée par le ministre et siégeant au chef-lieu de chacun des départements.

Les élèves de l'enseignement libre peuvent se présenter devant le jury et obtenir le certificat d'études qui vient d'être défini.

Le programme des examens sera arrêté par le Conseil supérieur.

Art. 5. -- Le jury pour la délivrance du certificat d'études sera composé de l'inspecteur d'académie, président, et de six membres appartenant ou ayant appartenu à l'enseignement secondaire, public ou libre.

Art. 6. — Il est institué un diplôme de bachelier de l'enseignement secondaire spécial.

Un règlement d'administration publique déterminera, après avis du Conseil supérieur, la forme et la matière de l'examen, ainsi que la composition du jury.

Ce diplôme remplacera le diplôme de fin d'études spécifié à l'article 4 de la loi du 21 juin 1865.

Art. 7. — La limite d'âge pour obtenir le diplôme de bachelier de l'enseignement secondaire spécial sera le même que pour l'obtention du diplôme de bachelier ès sciences.

Art. 8. — Les lycées et collèges d'enseignement spécial pourront être de plein exercice ou de demi-exercice. Ils comprendront, dans le premier cas, l'enseignement complet, et dans le second, les cours élémentaire et moyen.

Art. 9. — Il sera créé près de chaque établissement d'enseignement spécial un comité de patronage, composé du maire, président, du chef de l'établissement et de cinq membres choisis parmi les ingénieurs, les notables commerçants, industriels et agriculteurs.

Art. 10. — Autant que possible et à mesure que les ressources financières le permettront, les établissements publics d'enseignement secondaire spécial auront une existence propre, et seront distincts des lycées et collèges classiques.

Art. 11. — Le président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 4 août 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

JULES FERRY.

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typographie G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 11449.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LES ÉCOLES SUPÉRIEURES DE FILLES EN ALLEMAGNE

II

L'intérêt croissant que, dans ces derniers temps, non seulement les pédagogues, mais aussi les communes et les gouvernements accordent à l'éducation et à l'instruction de la jeunesse féminine, intérêt dont la loi française du 21 décembre 1880 est aussi un signe heureux, constitue un fait des plus réjouissants pour celui qui, depuis de longues années, s'occupe de l'enseignement des jeunes filles, et qui ose se compter au nombre des pionniers de cette branche spéciale de la vocation pédagogique.

Si l'on posait simplement la question : Si et comment l'éducation supérieure des femmes exerce une influence sur le développement des nations, on se trouverait certainement dans la même erreur que l'Académie de Dijon en 1750, lorsqu'elle proposait la fameuse question : « Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à épurer les mœurs? » Pas plus que la littérature ne forme la société, mais doit plutôt être considérée comme l'expression de l'état social, les femmes ne pourront être les créatrices conscientes d'un nouveau développement social, mais porteront dans toute leur manière d'être la marque de leur temps.

Toutefois la chose est ici un peu différente. Les femmes sont des membres vivants de la société, et le tout est incontestablement déterminé par ses parties. Et pourquoi la question : « Où est la femme? » ne pourrait-elle pas être posée autrement que dans un mauvais sens? Une influence féminine a été assez souvent la source non méconnaissable des plus belles manifestations dans la vie des peuples.

De notre temps en particulier, à un certain égard, l'influence des femmes et leur importance pour la formation de la vie publique se sont infiniment augmentées. Les exigences tous les jours croissantes de la profession et de la vie publique dans l'État et dans la commune, absorbent tellement dans des milliers de familles le temps et la force des hommes, que ceux-ci ne conservent guère assez de temps de reste pour se préoccuper sérieusement de l'éducation de leurs enfants.

Abstraction faite de l'impulsion énergique qu'ils donnent occasionnellement, tout le travail journalier et jamais fini de l'éducation revient à la mère. Par conséquent, même si nous faisons abstraction de l'influence incontestable que les femmes exercent à tous les degrés de la société, depuis la simple fête villageoise jusqu'au *salon*, au moins sur le ton et les manières de la vie de société, la tâche éducatrice de la mère suffirait à elle seule pour faire de l'éducation et de l'instruction de la jeunesse féminine un devoir d'une haute importante pour l'État et la commune. Un peuple qui consacre son attention à ce devoir travaille à son avenir, et jette une semence dont les fruits promettent une riche bénédiction aux générations futures.

Ce n'est qu'envisagé à ce point de vue que le problème des écoles supérieures de filles peut être bien résolu, et en même temps satisfaire complètement celui qui s'y est consacré. Ces considérations m'amènent aussi à me rendre volontiers au désir de la Rédaction de cette *Revue,* et de m'exprimer dans un second article sur le travail dans les écoles supérieures de filles en Allemagne. Après avoir entrepris, dans le premier numéro de la *Revue*, de représenter à grands traits la naissance et le développement successif de l'enseignement supérieur des filles et de dépeindre l'organisation extérieure de nos écoles, je voudrais essayer, dans ce second article, de donner une image de leur vie intérieure, et tâcher d'exposer comment nous comprenons le problème de l'éducation et de l'enseignement, quelles méthodes nous employons, quel but nous poursuivons et atteignons.

L'internat donne, vis-à-vis des familles, une réponse facile à la

question de savoir où et comment il faut tracer la ligne de démarcation entre les droits des parents et ceux de l'école. L'internat prend, pendant quelque temps, complètement la place des parents, se charge pour eux de tous les devoirs à remplir à l'égard des enfants, et les parents, par conséquent, doivent remettre pour ce temps toute leur autorité à l'école. Mais les écoles publiques qui, comme en Allemagne, sont exclusivement des externats, ne se trouvent pas dans une situation si simple et si claire vis-à-vis des familles. L'école ne prend qu'une partie des obligations paternelles; elle se renferme surtout dans sa tâche principale : l'enseignement. Elle ne se charge qu'en partie de l'éducation, dans la mesure où tout enseignement a une action pédagogique, et en tant qu'il s'agit de l'heureuse influence de la discipline sur la volonté de l'élève. A ce partage de la tâche et du travail entre l'école et la famille doit correspondre un juste partage des droits. L'autorité des parents ne devra pas être abandonnée dans toute son étendue à l'école; il faut plutôt conclure un accord entre l'école et la famille sur la délimitation des droits respectifs. Cela est d'autant plus nécessaire que l'école, par les devoirs qu'elle donne à faire à la maison, empiète sur la famille, et la famille de son côté sur l'école par maintes autorisations, par exemple par le droit qu'elle a de dispenser les enfants de l'enseignement facultatif. Par conséquent l'école, en recevant une élève, conclut, dans une certaine mesure, une sorte de contrat avec la famille; ce contrat repose sur le « Règlement de l'école », loi qui est en vigueur dans toutes les écoles, bien qu'elle ne soit pas toujours formellement codifiée. De tels règlements sont tout particulièrement nécessaires pour les écoles de filles. Le subjectivisme des mères, — et c'est surtout avec celles-ci que l'école a à traiter lors de l'admission des enfants et aussi plus tard, — abandonne encore les garçons, bien que non sans résistance, aux exigences de l'école, mais d'être obligées et contraintes de limiter en faveur de l'école leurs droits de mères aussi auprès des filles qu'elles sont habituées à considérer comme leur propriété toute particulière, cela paraît dur aux mères; elles y résistent le plus longtemps qu'elles peuvent, et des contestations s'élèveraient journellement entre la famille et l'école, si les droits et devoirs des deux partis n'étaient pas bien déterminés par les inexorables paragraphes du Règlement scolaire.

Ces petits codes sont promulgués sur la proposition de l'école, par l'autorité supérieure (conseil municipal, conseil supérieur des écoles, ministère de l'Instruction publique). Dans certains endroits,

comme le Hanovre, on joint même au Règlement un coupon que les parents doivent renvoyer à l'école après l'avoir signé. Par là ils accusent réception du Règlement scolaire et s'engagent à s'y soumettre. Le Règlement, avec ses divers chapitres de prescriptions, suit les élèves depuis leur entrée à l'école jusqu'à leur sortie. Il y a d'abord des prescriptions relatives aux débuts des jeunes élèves; on exige certains renseignements déterminés sur les élèves qui entrent; l'entrée dans une certaine classe dépend d'un examen d'admission. L'époque principale d'admission est fixée au commencement de l'année scolaire, c'est-à-dire, pour la plupart des contrées de l'Allemagne, à Pâques, et dans l'ouest, en automne.

Pour les élèves dont les parents habitent une localité sans école, la pension ne peut être choisie et changée que d'accord avec l'école.

La promotion d'une classe dans une autre ne peut être opérée que si le but de la classe a été atteint. Au besoin, le degré de connaissance est établi au moyen d'un examen écrit et oral. Les bulletins distribués chaque semestre ou trimestre, mettent les parents à même de juger comment leurs enfants répondent au programme de la classe.

Dans presque toutes les écoles de filles, on emploie le système des « maîtres de classes ». Le maître principal représente au moins deux ou trois des branches les plus importantes de l'enseignement; il est vis-à-vis des élèves de la classe le représentant et l'organe de l'autorité scolaire. Il faut obtempérer à ses prescriptions, et les arrangements qu'il prend ou les ordres qu'il prescrit, les parents ne peuvent ni les supprimer ni les changer de leur propre autorité. C'est à lui que les parents doivent tout d'abord adresser leurs questions et leurs désirs, ainsi que leurs plaintes; et ce n'est que dans le cas où il aurait été impossible de s'entendre avec le maître de la classe, qu'une affaire vient devant le Directeur. C'est au maître de la classe que les parents sont renvoyés pour donner toutes sortes de renseignements sur leurs enfants, en particulier sur leurs infirmités, faiblesses corporelles et intellectuelles, qu'il est important au maître et à l'éducateur de connaître; il communique sous une forme appropriée ce qui lui a été confié, à ceux de ses collègues qui donnent un enseignement dans sa classe. Il a à veiller à ce que le travail donné à la maison ne dépasse pas la mesure permise.

Une des plus importantes prescriptions du Règlement scolaire est qu'aucune élève, sauf en cas de maladie, ne peut manquer la

classe sans avoir auparavant obtenu l'autorisation. Cette autorisation doit être demandée au maître de la classe pour un seul jour; pour un temps plus long, au Directeur. En cas de maladie, l'école doit être informée sur-le-champ. Les enfants atteintes de maladies contagieuses, et leurs sœurs elles-mêmes, doivent être gardées à la maison jusqu'à ce que le danger de la contagion soit passé.

Pour toute absence de l'école, il faut apporter une excuse écrite suffisante. Les vacances dont les dates ont été communiquées aux parents par le Règlement ne doivent pas être dépassées.

Ces deux dernières prescriptions ne mettent pas les écoles de filles à l'abri de nombreuses absences. Les jeunes filles ne sont pas, de leur nature, capables de résister comme les garçons aux influences atmosphériques, aux fatigues de la route et au travail de l'école. A cela vient s'ajouter la faiblesse de la mère qui, pour une cause insignifiante, n'est pas fâchée de garder une fois sa fille à la maison, soutenue par le cher docteur, qui n'est que trop disposé à prendre toujours le parti de la mère contre l'école, sur le compte de laquelle on rejette les causes de toutes les maladies possibles. Les notes statistiques réunies pendant vingt années avec le plus grand soin par l'auteur de ces lignes, dans une école publique urbaine de jeunes filles, donnent comme moyenne annuelle des absences, pour chaque élève 78, 46 heures, soit 6, 9 0/0 des heures totales. Dans les établissements nouvellement construits qui répondent mieux aux exigences de l'hygiène, le nombre des absences est moindre, mais encore assez grand pour obliger l'école de filles à tenir compte des inévitables absences, dans la répartition de son programme; tandis que l'école de garçons est, sous ce rapport, beaucoup moins arrêtée dans ses travaux.

La route que doivent faire les écolières forme, entre l'école et la famille, un domaine limitrophe dans une certaine mesure assez indécis. Qu'on remarque tout d'abord que, dans les villes d'Allemagne, même dans les plus grandes, il n'y a absolument aucun inconvénient à envoyer, sans être accompagnées, des jeunes filles de tout âge à l'école, d'où elles reviennent également seules chez leurs parents. Les filles de six ans seulement, qui sont depuis peu envoyées à l'école, doivent naturellement, au commencement, être conduites en classe et ramenées à la maison; il n'y a que quelques mères qui, dans leur sollicitude anxieuse, continuent à faire accompagner leurs filles pendant tout le temps de leurs classes; l'école, de son côté, demande que les jeunes filles qui abusent de la liberté du trajet soient accompagnées de la sorte. Du reste, l'école se borne à laisser aux parents le choix du chemin le plus

court et le meilleur pour les enfants et le soin de veiller à ce qu'ils le suivent. Connaissant l'heure de la sortie, à laquelle on reste autant que possible rigoureusement fidèle, ils sont en état de le faire. Si par hasard les maîtres ou maîtresses observent ou apprennent de quelque manière que ce soit des désordres dans le trajet, les coupables sont blâmées à l'école, et les parents informés. Une surveillance positive du trajet par l'école est impraticable, à moins qu'on ne veuille charger une élève de veiller sur les autres.

La vie à l'intérieur de nos écoles de filles est réglée, pour ce qui regarde ses formes extérieures, par une autre loi, « le Règlement intérieur » (*Hausordnung*). Il est encore plus important pour les écoles de filles que pour les écoles de garçons, que, dans tout ce qui se passe, les lois de la décence, de la bienséance et de la beauté soient parfaitement observées. La propreté la plus rigoureuse et l'ordre doivent régner partout dans l'école; les jeunes filles elles-mêmes doivent veiller à leur maintien et réparer tout désordre.

A chaque classe est attribué un vestiaire particulier; le passage des classes aux salles d'étude pour les branches spéciales, comme les sciences naturelles, le dessin, le chant, la couture, la gymnastique, s'accomplit strictement dans l'ordre prescrit à l'avance : aux recréations, chaque section a son quartier désigné; les jeux violents permis sont déterminés quant à la forme et à la mesure. Le commencement et la fin des heures de leçons sont indiqués par un coup de cloche, et le maintien de l'ordre est confié à des surveillants qui se partagent la garde des bâtiments et des cours.

Toutes ces prescriptions du Règlement intérieur sont lues à diverses reprises aux élèves dans le cours de l'année scolaire, bien qu'il en soit à peine besoin. Il se forme en effet bientôt dans chaque école une ferme tradition qui empêche toute transgression, sans que les élèves pensent aux restrictions de la loi.

Il est d'autant plus désirable qu'un tel esprit de ponctualité, d'ordre et d'obéissance volontaire se développe dans les écoles de filles, que le nombre des moyens disciplinaires est tout à fait limité. Des catégories entières de punitions, qui agissent efficacement sur des garçons, ne sauraient être employées sur des filles; d'autres qui, en elles-mêmes, sont admissibles, ne laissent pas cependant de soulever quelques scrupules. Les heures d'école et les travaux à la maison atteignent déjà, à eux seuls, la mesure que permet la santé; aussi les heures de retenue ou les pensums ne doivent-ils être employés qu'avec la plus grande circonspection,

Le système de punitions et de récompenses, fondé sur le mobile de l'ambition, est bien plus dangereux auprès des filles qu'auprès des garçons. Les filles ont de nature un certain penchant à attacher un trop grand prix à la surface, aux effets extérieurs du bien. Ce penchant ne doit pas recevoir un nouvel aliment à l'école, et on ne doit l'employer qu'avec la plus grande circonspection dans un but pédagogique. La plupart des écoles de filles en Allemagne ont, pour cette raison, exclu toute distribution de prix; elles renoncent même à établir un rang de mérite dans la classe, de la première à la dernière place, et elles évitent aussi le triage en catégories à part. Il est souvent peu facile à un maître de déterminer sûrement dans sa classe la division nécessaire à l'accomplissement de sa tâche, des élèves dans les trois catégories connues : les fortes (en général 1/6), les moyennes (en général les 2/3), et les faibles (en général 1/6 encore); mais de diviser avec quelque équité une classe en autant de degrés de mérite qu'elle compte d'élèves, ce serait presque impossible.

Il ne reste par conséquent, pour les écoles de filles, qu'un cercle très restreint de moyens disciplinaires. De ce nombre sont : les remontrances données par le maître ou par le Directeur, en tête-à-tête ou en présence de la classe; dans les cas graves, devant l'assemblée des professeurs; la menace de renvoi; enfin, dans le cas d'élèves moralement compromises, la prompte expulsion. Habituellement, on évite l'expulsion formelle, qui ne peut avoir lieu que sur un vote unanime de tout le corps enseignant, en donnant aux parents d'une telle élève le conseil, presque toujours suivi sans contestation, de retirer volontairement leur fille. Comme la nature sensible et excitable des jeunes filles subit facilement l'influence de l'exemple aussi dans la direction du mal, il ne faut apporter aucun retard dans les mesures à prendre pour chaque cas isolé.

Avec un ensemble aussi limité de moyens extérieurs d'éducation et de discipline, il est doublement nécessaire, pour les écoles de filles, de faire règner dans leur milieu ce bon esprit qui est créé et développé bien moins par des lois et des règlements que par l'influence personnelle et par l'exemple des maîtres. Le plus important devoir du Directeur est d'amener une harmonie précieuse entre les membres du corps enseignant, maîtres et maîtresses, dans tout ce qui a rapport à l'éducation et à l'enseignement; le moyen immédiatement propre à cette fin sont les conférences, qui se tiennent, en général, une fois par mois, sous sa présidence, et dans lesquelles tous les membres du corps profes-

soral se réunissent. Toutes les questions relatives à l'école y sont discutées ; dans la discussion les idées s'échangent ; les décisions de la majorité font loi pour tous.

Outre ces conférences générales, il y a encore des conférences spéciales, s'il s'agit de changements ou de modifications dans les méthodes, les livres ou les programmes des branches particulières. Les conférences de classe, auxquelles prennent part tous les maîtres qui enseignent dans une même classe, se réunissent, bien que peu souvent, en vue d'une critique mutuelle. Des faits particuliers qui se produisent dans la direction d'une classe peuvent donner lieu à une conférence de classe extraordinaire.

La plupart des écoles allemandes sont pourvues de vastes salles capables de contenir tout le *cœtus* des élèves. Là où une telle salle fait défaut, la salle de gymnastique en tient lieu. Les réunions qui s'y tiennent sont de la plus haute importance pour la vie d'école.

Le commencement de chaque semaine, et dans les petites écoles, le commencement de chaque journée est consacré par un court acte religieux, qui est dirigé par ceux des professeurs qui participent à l'enseignement religieux, mais auquel assistent tous les maîtres et maîtresses avec les élèves. Cet acte religieux consiste dans le chant en commun d'un cantique, suivi d'une brève allocution, ou bien de la lecture d'une portion appropriée des Écritures Saintes et de la prière.

Certains jours aussi sont marqués par des fêtes en commun ; par exemple, la fin et le commencement de l'année civile, le commencement et la fin de l'année scolaire ; dans cette dernière circonstance, il est pris en même temps congé des élèves qui s'en vont. De même, pour imprimer dans le cœur des jeunes filles, dès la tendre jeunesse, le vif sentiment de leurs devoirs envers la patrie, l'école célèbre aussi des anniversaires politiques, comme le jour de naissance du prince ou celui de l'empereur. Le discours est fait à tour de rôle par les professeurs, et les jeunes filles prennent une part active à la fête par le chant et la déclamation. Un peu d'habileté met à profit ces assemblées comme moyens de développer chez ces enfants un heureux esprit de solidarité.

J'en viens enfin à la tâche capitale de nos écoles, l'enseignement. Sur ce sujet, je pourrais, vis-à-vis de lecteurs allemands, m'en référer simplement aux rapports scolaires (1) qui, en dehors

(1) Environ 150 écoles de filles allemandes échangent leurs programmes par l'intermédiaire de la librairie Franz Wagner, à Leipzig.

d'un article scientifique de fond, contiennent la chronique de l'école et des renseignements détaillés sur les travaux dont on s'est occupé dans les différentes classes durant le cours de l'année scolaire. Une série de pareils comptes rendus est imprimée dans l'excellent rapport (n° 1437, session de 1879), qu'a publié la commission chargée d'examiner la proposition Camille Sée sur l'institution d'écoles supérieures de filles. Cependant, comme ces travaux ne sauraient être accessibles à beaucoup de lecteurs de la *Revue,* à l'étranger, je ne veux pas me soustraire à la tâche de donner un exposé sommaire sur les divers objets d'enseignement. Je crois pouvoir négliger tout détail qui porterait sur tel ou tel devoir particulier, ou sur des portions déterminées des livres de classe employés, mais je tâcherai, au contraire, de faire ressortir dans chaque travail l'idée maîtresse dont découlent tous les autres détails. Ce n'est que sur ces idées fondamentales que règne l'unanimité entre nos écoles; sur le reste, il y a, comme je l'ai déjà indiqué dans mon premier article, une assez grande diversité provenant de l'absence de tout programme normal qui restreigne la liberté de ce mouvement. Le programme adopté à l'école supérieure de filles de Leipsig, et approuvé par l'autorité scolaire supérieure du pays, me fournira le point de départ de cet aperçu général (1).

Sous le rapport de l'Enseignement religieux, les écoles supérieures de filles en Allemagne se partagent en deux catégories ; elles sont ou bien confessionnelles, ou bien mixtes (*Simultanschulen*). Je ne connais pas d'écoles qui n'aient aucun enseignement religieux. L'importance prédominante qu'a pour la vie de la femme le sentiment religieux, les déplorables effets que produisent dans le cœur d'une femme le refroidissement et la disparition de ce sentiment, ou bien plus souvent encore son excitation et exaltation excessives, me font considérer un enseignement religieux dirigé avec tact, comme étant de la plus haute importance pour les écoles de filles.

Il y a dans le personnel enseignant dont disposent en général

(1) Je renvoie les lecteurs qui désireraient des renseignements spéciaux à deux ouvrages sérieux et complets, qui sont universellement estimés en Allemagne :

Schornstein. *Lehrplan einer vollständig organisirten höheren Mädchenschule und Lehrerinnenanstalt unter Rucksichtnahme auf die Verhandlungen der Berliner Konferenz von Töchterschulpädagogen vom August* 1873 *und diePrufungsordnung fur Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen vom April* 1874. Elberfeld, 1874.

Sommer. *Einrichtung-und Lehrplan der städtischen höheren Mädschenschule zu Braunschweig.* Braunschweig, 1878.

les écoles de filles deux catégories qui possèdent essentiellement les titres et qualités pour donner l'enseignement religieux dans les écoles publiques, tout au moins dans les classes inférieures et moyennes. Ce sont les maîtres et maîtresses formés dans les séminaires, et pour lesquels, sans distinction de confession, un examen de religion est obligatoire. Parmi les membres du corps enseignant, il y a assez souvent des philologues qui, au moyen d'un examen de théologie, ont acquis le droit d'enseigner la religion, ou bien de jeunes théologiens qui, en passant un examen de pédagogie ou de philologie, ont obtenu l'autorisation de donner un enseignement scientifique. La plupart des écoles supérieures de filles seront ainsi à même de faire donner l'enseignement religieux à tous les degrés par un personnel dont les membres appartiennent entièrement à l'école, qui sont en plein dans la vie de l'établissement, qui donnent aussi, en dehors de la religion, un autre enseignement, et sont pour la plupart des maîtres de classes, ce qui les met encore en contact plus étroit avec leurs élèves. Ce n'est que rarement le cas que le professeur de religion soit un professeur spécial ou bien qu'un ecclésiastique de l'endroit donne cet enseignement. Les effets de l'enseignement sont par là considérablement accrus. Même si l'on a recours pour la religion à des maîtres-adjoints, ceux-ci ne se trouvent pas dans une situation autre, vis-à-vis de la direction, que les autres maîtres. Le supérieur immédiat, dont relève le professeur de religion ainsi que tous les autres professeurs, est le directeur de l'école ; il a à régler quantitativement la matière de l'enseignement, et il peut l'influencer qualitativement ; à lui revient la première inspection de l'enseignement. Le degré supérieur d'inspection est représenté pour l'enseignement scientifique par un conseiller de l'autorité scolaire supérieure, pour l'enseignement religieux, par un membre des plus hautes autorités ecclésiastiques du pays, ou par un haut dignitaire de la communauté religieuse dont relève l'école et que désigne le ministre ; dans beaucoup d'endroits aussi par le clergé local. Des conflits entre l'école et les inspecteurs ecclésiastiques sont excessivement rares. Le fait que la grande majorité de nos écoles supérieures de filles sont presque exclusivement composées d'éléments protestants facilite la pratique de cette organisation qui, dans des contrées exclusivement catholiques et surtout dans celles où les populations sont mélangées, pourrait plutôt créer des difficultés.

Les écoles mixtes n'ont pas toujours dans leur personnel des professeurs de religion pour les élèves qui appartiennent à la mino-

rité ; elles doivent ordinairement les faire venir du dehors, ce qui est, presque sans exception, le cas pour la religion juive. Là où il y a une école purement confessionnelle, les élèves qui appartiennent à d'autres Églises ne reçoivent aucun enseignement religieux dans l'école même ; toutefois, l'école veille à ce qu'elles n'en soient pas privées. Dans le royaume de Saxe, les professeurs de religion doivent remettre à l'école les notes qui sont inscrites dans les cahiers de notes des élèves, sous la rubrique de : « Observations ».

L'enseignement religieux de l'école a tout d'abord pour but de faire connaître aux enfants les doctrines fondamentales de l'Église à laquelle ils appartiennent; cependant on n'attache nulle part une importance capitale à la mémorisation de formules dogmatiques, mais on tâche plutôt de faire de la religion une chose de cœur et de sentiment. A l'enseignement religieux vient s'ajouter naturellement l'enseignement de la morale, dont le Décalogue fournit la base.

Naguère on donnait trop d'importance à la mémorisation de passages de la Bible et de chants ecclésiastiques, conséquence du règlement scolaire décrété pour la Prusse par le ministre von Mühler. Il s'est produit depuis longtemps une heureuse réaction, et la quantité des matières à apprendre par cœur a été sagement restreinte. Le cours d'instruction s'esquisse aisément. Dans les classes élémentaires et au degré inférieur, l'enseignement est essentiellement historique. Le contenu historique de l'Ancien et du Nouveau Testament est raconté aux enfants, à l'aide de livres de classes, *Histoires bibliques*, correspondant à chaque degré. Des leçons édifiantes et morales y sont rattachées. Au degré moyen vient l'enseignement dogmatique, d'après le catéchisme de la communauté religieuse de l'enfant, et au degré supérieur l'enseignement devient de nouveau historique. Il consiste en introductions aux livres bibliques, Ancien et Nouveau Testament, accompagnées de lectures de passages bibliques appropriés et enfin dans l'histoire de l'Église. Ce n'est que bien rarement que des questions ecclésiastiques, même dans les plus grandes écoles mixtes, viennent troubler la paix. Les sympathies ou antipathies des jeunes filles à l'égard de l'une de leurs camarades, sont déterminées, non par la foi qu'elle professe, mais par sa personnalité.

C'est naturellement à l'enseignement de la LANGUE ALLEMANDE et de la LITTÉRATURE que la première place est donnée dans toutes les écoles supérieures de filles. Il a pour but d'amener les élèves à parler et à écrire correctement, et de les rendre aptes à goûter

parfaitement les chefs-d'œuvre de notre littérature. L'enseignement a par conséquent pour divisions les disciplines suivantes : lecture et déclamation, orthographe, grammaire, prosodie, leçons et exercices de style, histoire de la littérature accompagnée de lectures courantes et d'explications, en un mot toutes les disciplines principales ou accessoires, dans lesquelles doit se diviser tout enseignement de langue. Pour donner une idée nette de notre manière de travailler, je dois demander au lecteur de suivre avec moi les élèves de degré en degré.

Dans les classes tout à fait inférieures, où les enfants entrent presque partout sans préparation antérieure, on enseigne la lecture d'après la méthode d'épellation syllabique (*Lautiermethode*), ce qui est considérablement facilité par le caractère essentiellement phonétique de l'orthographe allemande. On fait prononcer à la suite une série déterminée de mots-types. L'image de l'objet, son nom en caractères typographiques et à côté en lettres manuscrites, sont mis sous les yeux des enfants. Des machines de lecture avec des lettres mobiles sont employées comme accessoires. Les syllabes sont prononcées d'abord à part, puis ensemble, et aussitôt prononcées, écrites. Les lettres ne sont pas nommées à part. Ces exercices auxquels deux heures de travail sont consacrées par jour, sont déjà si avancés avant la fin du premier semestre, que les enfants passent de l'abécédaire au livre de lecture, dont les histoires sont, pendant le second semestre, lues et relues, copiées et aussi apprises par cœur.

L'élocution des enfants est exercée par des entretiens sur des images, des animaux empaillés, des fleurs, etc., par la méthode dite de « l'enseignement par les yeux » (*Anschauungsunterricht*). Le vocabulaire que les enfants ont acquis avec leurs bonnes est généralement fort restreint ; mais il s'accroît dans cette classe pour ainsi dire chaque jour ; et bientôt il s'enrichit même d'expressions abstraites. Le but à atteindre est la pratique machinale de la lecture et la transcription correcte du livre sur le cahier ; des devoirs à la maison complètent déjà le travail de l'école.

Dans les classes suivantes, on continue les exercices de lecture et on s'efforce d'obtenir une meilleure articulation dans la lecture préparée à la maison de morceaux nouveaux. Les mots sont divisés en leurs syllabes et épelés de tête, pour amener une plus grande sûreté d'orthographe. L'attention est attirée sur la phrase simple, l'emploi des majuscules et minuscules est enseigné et pratiqué ; à la copie s'ajoute la dictée.

La classe élémentaire supérieure développe les connaissances

déjà acquises. Avec la syntaxe on arrive à la phrase composée, au complément, à la déclinaison, aux régimes des prépositions. La lecture est reproduite oralement, puis par écrit.

Ces classes élémentaires bien conduites fournissent une base sur laquelle l'enseignement supérieur s'élève sans peine et sûrement.

Maintenant la grammaire est traitée systématiquement, soit par cercles concentriques qui s'élargissent de plus en plus et auxquels correspondent les livres de classe employés, soit en se servant dans une étude plus complexe d'un livre destiné à plusieurs classes.

Le livre de lecture est d'une grande importance pour l'enseignement supérieur. Notre littérature pédagogique est excessivement riche en livres de lecture pour les écoles, et il n'est pas difficile de donner des morceaux à choisir en prose ou en poésie appropriés à chaque âge, parce que même chez nos premiers poètes et écrivains il se trouve toujours des fragments, qui sont intelligibles aux enfants et à leur portée. Le danger à redouter est de négliger la forme littéraire pour la richesse du contenu, ou bien inversement de nuire à la jouissance du contenu par amour pour l'analyse et pour une direction toute formelle. Aux premiers degrés des écoles supérieures on utilise la grande réceptivité de la mémoire propre au jeune âge, pour faire beaucoup apprendre par cœur. On choisit surtout des poésies; mais une plus grande part donnée à la prose serait à désirer.

Les travaux de style dans les classes inférieures sont exclusivement des reproductions dont la matière est empruntée au cercle d'études de la classe. Environ de vingt à trente compositions sont faites par an et corrigées avec soin par le maître. A quoi il faut ajouter encore des dictées pour l'application des règles d'orthographe et de fréquents exercices grammaticaux, copie de paradigmes pour les formes de grammaire, formation de phrases comme exemples des règles de syntaxe, et aussi des analyses logiques.

Au degré moyen (à peu près la 4e classe et la 3e), l'enseignement grammatical et orthographique avec les exercices correspondants est supprimé. Pour les lectures, des morceaux plus difficiles sont choisis; on fait précéder leur étude d'une notice sur l'auteur, au point de vue de l'histoire littéraire; les poésies sont aussi appréciées sous le rapport de la facture, on parle de la rime et de la mesure des vers; dans la dernière classe on indique à l'occasion ce qu'il y a d'important à connaître de la métrique. Les devoirs de style du degré moyen sont plus développés et deman-

dent plus d'originalité ; de quinze à vingt compositions sont remises annuellement. Les travaux sont choisis dans le cercle d'études et d'activité de la jeunesse, et se bornent en général à des descriptions, des peintures, des récits. Une construction de phrases rigoureusement enchaînée est prescrite aux élèves, qui l'adoptent plus tard et la mettent en pratique.

Pour la déclamation on choisit de préférence des poésies de Schiller.

Il reste encore aux classes supérieures une tâche très vaste à remplir. Tout d'abord il s'agit de deux disciplines accessoires. Une courte poétique doit être donnée comme complément à l'histoire de la littérature. Pour la composition des travaux, il est nécessaire de résumer les principes indispensables en un précis de style. Pour ne pas trop charger de théorie une seule classe, on répartit habituellement ces disciplines dans la première et dans la seconde classe.

Pour la lecture on s'en tient, dans beaucoup d'établissements, même dans les classes supérieures, à des recueils de morceaux choisis, et nous avons une collection d'anthologies qui sont entièrement adaptées au cours d'histoire littéraire. Dans d'autres écoles on renonce à se servir des fragments que les chrestomathies détachent de l'ensemble, pour lire des œuvres complètes, et nous avons la bonne fortune de posséder une grande quantité d'œuvres précieuses que le lecteur peut lire sans y rien retrancher, avec des jeunes filles qui ne sont déjà plus des enfants. Les écoles qui se sont décidées pour ce dernier parti comblent les lacunes en citant des morceaux de choix de la littérature à l'occasion de l'histoire littéraire; beaucoup d'entre eux sont déjà connus des élèves depuis les classes inférieures et moyennes, et il n'y a qu'à les leur rappeler à la mémoire, et à les introduire dans un autre cadre.

L'histoire de la littérature doit naturellement être répartie dans plusieurs classes. Nos écoles varient sur ce point entre un cours de trois ans ou un de deux. L'enseignement de cette discipline est une des tâches les plus fructueuses des maîtres de jeunes filles. C'est un principe universellement reconnu dans nos écoles publiques, que tout ce qui n'est que lieux communs doit être rigoureusement exclu. L'histoire de la littérature doit simplement fournir aux enfants la clef pour comprendre les poètes et leur rendre possible de suivre avec intelligence la grande marche du développement intellectuel du peuple. En rattachant à l'histoire politique et aux phases successives de la civilisation les œuvres de chaque

auteur, on présente celles-ci comme l'expression et l'image de l'époque avec ses défauts et ses beautés. Aucun jugement ne doit être porté qui ne soit parfaitement établi par une lecture ou, si la chose n'est pas possible, par un résumé des ouvrages.

Il s'ensuit naturellement que nous ne devons pas refuser au développement historique de la langue allemande la part d'attention qui lui revient.

La gothique et le vieux haut allemand ne peuvent être, cela se comprend, des matières d'enseignement pour les écoles supérieures de jeunes filles; le haut allemand moyen, au contraire, n'est plus exclu d'aucune école de jeunes filles qui dispose du personnel nécessaire. Si les écoles qui répartissent l'histoire de la littérature dans trois années enseignent dès la troisième classe les éléments de grammaire du haut allemand moyen, cela peut paraître un peu prématuré. La maturité nécessaire pour cette étude ne peut être supposée que chez les élèves de la seconde et de la première classe. Dans nos gymnases, cet enseignement est repoussé jusqu'à la rhétorique (*Obersekunda*). Quoi qu'il en soit, il est expressément commandé de s'en tenir sagement à ce qui est absolument nécessaire pour l'intelligence de la langue des XIIe et XIIIe siècles. Le temps qu'on y consacre est abondamment rémunéré, car on ne peut acquérir une exacte intelligence de la langue actuelle sans la connaissance des degrés du développement antérieur; et si la phrase que notre littérature a eu deux riches périodes de floraison, doit être autre chose qu'un dogme inintelligible, les jeunes filles doivent apprendre à reconnaître dans les sources mêmes les beautés de la littérature du moyen âge.

Il est évident qu'il n'est pas possible à nos écoles allemandes, si elles veulent, dans une certaine mesure, satisfaire à cette grande tâche de l'histoire littéraire, d'employer autant de temps à la composition et au style qu'on en consacre habituellement dans les écoles françaises; seulement comme nous enrichissons l'esprit des élèves par des lectures substantielles dans les meilleures œuvres de tous les grands esprits de notre nation, on peut bien se résigner à un petit dommage dans les exercices de forme.

Les jeunes filles écrivent dans les classes supérieures de nos écoles de dix à quinze compositions par an; la plupart sont des rédactions se rattachant souvent à des lectures faites en classe ou en particulier. Le plan des travaux est habituellement soumis avant la composition au professeur qui l'examine en présence de la classe. Un certain nombre de travaux sont écrits *ex tempore* dans la classe sans avoir été précédés d'un semblable entretien.

Le plus grand soin est exigé dans l'exécution des travaux, et même dans l'écriture.

Nous avons déjà dit dans notre premier article (N° 1 de la *Revue*, p. 42, 43), que deux LANGUES ÉTRANGÈRES, le français et l'anglais, sont partout enseignées dans nos écoles supérieures de filles ; à quoi s'ajoute parfois aussi l'italien à des heures non obligatoires.

On arrive dans nos écoles à ce résultat que les élèves peuvent comprendre n'importe quel ouvrage français et anglais, et en donner une traduction allemande sûre et élégante. Je mets en dehors les livres purement techniques et scientifiques. Si notre programme porte qu'il faut parvenir à parler et à écrire couramment les langues étrangères, c'est là un postulat qui ne se réalise que dans des limites très restreintes. Les élèves comprennent le professeur qui se sert de la langue étrangère dans son enseignement aux classes supérieures ; elles savent aussi répondre correctement aux questions relatives aux formes des mots, aux règles de grammaire et au contenu des morceaux qu'elles ont lus ; elles peuvent même reproduire oralement et par écrit, sans fautes grossières, de simples récits biographiques et historiques. Elles possèdent une petite provision de phrases de la conversation usuelle ; mais de là à posséder réellement l'idiome étranger, il y a une grande distance qui ne peut être franchie parfaitement qu'en séjournant dans le pays même. Les jeunes filles qui tiennent beaucoup à compléter leur connaissance d'une langue étrangère ont l'habitude d'aller passer un an dans la Suisse française (rarement en France (1) ou bien en Angleterre. Pour les bonnes élèves de nos écoles, un semblable stage à l'étranger est suffisant pour les amener à leur but.

En comparant les langues étrangères avec la langue maternelle, en indiquant dans la traduction les petites nuances de l'expression souvent presque impossibles à rendre, en apprenant à chercher les mots dont le sens se dérobe, à exprimer enfin, en deux langues différentes, une seule et même pensée, nous croyons travailler au progrès de nos élèves, car celui qui exprime une pensée en deux langues acquiert une notion plus nette de l'idée, dont il obtient en même temps une image stéréoscopique.

(1) Si les écoles supérieures de filles, établies en France conformément à la loi du 21 décembre de l'année précédente et pourvues d'internats, subsistent ; bien plus, si, d'après la nouvelle proposition de C. Sée, des écoles normales d'institutrices viennent s'y ajouter, il y aura là pour nos jeunes filles une voie nouvelle et sûre d'ouverte pour leur perfectionnement dans la langue.

L'enseignement des langues étrangères commence habituellement par le français, dans la quatrième année. Les grammaires dont nous nous servons sont, pour la plupart, composées d'après la méthode synthético-analytique. Une petite provision de mots, de simples assemblages de phrases composent les premiers éléments auxquels le professeur doit communiquer la vie par des combinaisons diverses.

On fait apprendre successivement quelques formes grammaticales nouvelles, la déclinaison, la formation du pluriel, le degré de comparaison des adjectifs, le verbe auxiliaire, les verbes réguliers et enfin les irréguliers. Quatre années de cours sont en général nécessaires pour parcourir ce programme. En même temps il faut naturellement ajouter maintes choses de la syntaxe. Dès les premières leçons, la règle principale de la position des mots dans la phrase doit être mise en lumière, et il faut que l'élève se familiarise dès lors de plus en plus avec elle. L'enseignement grammatical se développe, en se répétant d'abord, d'une classe à l'autre, jusqu'à la seconde, où il doit être terminé. Des traductions orales et écrites de l'allemand en français servent à l'application des règles. Il y a tour à tour des devoirs préparés à l'école et achevés à la maison, et des « impromptus » exécutés en classe; de temps en temps, des dictées sont données comme exercices d'orthographe. Dans la classe la plus élevée, on en vient à traduire en français des morceaux de classiques allemands, et, en dernier lieu, on fait l'essai de travaux libres, récits, lettres, etc. Pour les classes inférieures, la grammaire fournit à elle seule une matière suffisante pour la traduction de français en allemand; plus tard, il y a des anthologies appropriées aux divers âges; alors aussi, des ouvrages entiers sont lus, par exemple des pièces aussi bien du théâtre classique que du théâtre romantique. Beaucoup de pièces qui ne conviennent pas dans toutes leurs parties à une école, sont arrangées en vue de cet usage. Dans les classes supérieures, on se sert souvent de recueils disposés chronologiquement d'après l'histoire de la littérature. L'histoire de la littérature elle-même doit se borner à une exposition des grands écrivains et de leurs caractères, et, dans cette exposition, s'en tenir aux faits les plus saillants.

Des questionnaires qui se rattachent aux lectures forment une préparation à l'usage oral de la langue ; la mémorisation de morceaux de prose et de poésie, en particulier des fables de La Fontaine, aide aux progrès qui permettent enfin de donner l'enseignement en langue française. Dans certaines écoles les heures

destinées aux travaux à l'aiguille sont aussi utilisées en partie pour l'enseignement du français, au moyen de lectures ou de conversation en cette langue. La valeur de cet expédient est douteux, car nul ne peut servir deux maîtres.

L'anglais commence trois, et même quatre ans plus tard que le français, et cependant les résultats atteints sont presque les mêmes. La grande simplicité de la grammaire anglaise, la facilité acquise dans le français pour faire des devoirs de grammaire, et la parenté de la langue anglaise avec l'allemand facilitent le progrès de telle sorte que l'anglais peut bientôt servir de langue d'enseignement.

Le mélange tout à fait particulier d'éléments germaniques et romans dans la langue anglaise permet de rattacher scientifiquement les trois langues et de les traiter comparativement, ce qui reçoit un heureux développement par l'introduction de l'étude du haut allemand moyen.

L'enseignement de l'Histoire devra prendre un caractère particulier, dans une école de filles. Le penchant des jeunes filles à attacher un plus grand intérêt à la personne qu'à la chose, à envisager le fait concret plutôt que l'idée abstraite, le peu d'intérêt qu'elle portent aux actions guerrières qui touchent si profondément les garçons, obligent d'apporter une importante modification dans la manière de traiter cette discipline. Tout doit revêtir aux différents degrés de l'enseignement, la forme d'images saisissantes de la vie humaine ; les peuples doivent être dans une certaine mesure personnifiés. Le seul ordre pragmatique qu'on puisse employer pour des jeunes filles est de montrer le rapport qui existe d'un côté entre les actes d'un peuple et ses destinées, de l'autre entre ses qualités et ses faiblesses, ses mœurs et sa dépravation. Celui qui enseigne l'histoire à des jeunes filles et qui veut leur faire aimer cette étude, doit être tout à fait familiarisé avec l'archéologie et l'histoire de la civilisation, avec l'histoire de l'art et de la littérature, la géographie et l'ethnographie. A l'égard de la chronologie la plus grande sobriété est recommandée, si l'on veut qu'elle soit bien sue.

Partant de ces points de vue nous cherchons à donner à nos jeunes filles l'intelligence du développement des principaux peuples civilisés de tous les temps, et en particulier du peuple allemand.

Une année de cours est consacrée, dans la plupart des écoles, exclusivement à l'histoire d'Allemagne. Lorsque l'enseignement

est limité à cinq années, une année est alors consacrée à l'antiquité, une seconde au moyen âge, la troisième et la quatrième à l'histoire moderne et contemporaine. Une répartition de la matière en sept années est plus convenable.

Dans ce cas l'enseignement débute par les légendes et biographies tirées de l'antiquité classique, auxquelles viennent se joindre, dans la seconde année, la légende germanique et des tableaux du moyen âge; dans la troisième, des récits de l'histoire moderne; dans la quatrième année, l'histoire d'Allemagne donne occasion à des rapprochements avec ce qui a déjà été enseigné, et ensuite viennent de nouveau dans les trois années suivantes l'antiquité, le moyen âge et les temps modernes.

La manière dont la Géographie est traitée dans les écoles allemandes ne doit pas beaucoup différer de l'enseignement donné sur cette branche dans les écoles des autres pays. Comme les moyens d'enseignement pour cette discipline sont devenus un bien commun, avec eux aussi sont passées les méthodes d'une école à l'autre. Les écoles de filles comme telles demandent certaines considérations. La statistique géographique et son entassement de noms, de chiffres, est une charge superflue pour les écoles de filles; l'attention des jeunes filles ne peut être enchaînée que si le professeur réussit à esquisser des images saisissantes des conditions naturelles de la surface terrestre dans les différents pays; et à représenter d'une manière très frappante le rapport qui existe entre la situation géographique, les conditions du sol, le climat et la vie de l'homme.

La voie que nous suivons commence, à tous les degrés de l'enseignement, par le plus proche et s'étend de là en cercles toujours plus larges. La connaissance du pays natal est, dans les classes élémentaires, la préparation des esprits à l'étude de la géographie. La salle d'école, la maison, la place, le chemin de l'école, la ville natale et ses environs forment le commencement ; puis viennent la province, la contrée, l'Allemagne. Les chaînes de montagnes, les voies de terre et d'eau conduisent au loin et forment la transition. L'étude des parties de la terre en dehors de l'Europe amène à envisager la terre comme un tout, comme le globe ; cependant, par sa nature même, la cosmographie vient à la fin, dans la première classe. Outre de grandes cartes murales, le professeur doit se servir du tableau noir en y esquissant à grands traits, de manière que les élèves puissent facilement les dessiner en même temps, les contours géographiques, et cela autant que possible

avec des craies de différentes couleurs. Les calques et reproductions de cartes, qui font perdre du temps, sont à éviter. En dehors des cartes, des vues de villes et de contrées servent à animer cet enseignement.

L'enseignement des Sciences naturelles dans les écoles supérieures de filles a formé, ainsi qu'il a déjà été dit dans le premier numéro de la *Revue*, un des principaux objets des débats du septième congrès général des professeurs de filles d'Allemagne, tenu l'automne dernier à Brunswick. La plupart des écoles qui ont atteint leur développement complet répondent à peu de choses près aux conditions qui y ont été exposées. L'enseignement commence très tôt, dès les classes élémentaires. Les objets qui servent de base à l'enseignement par les yeux et leur explication, forment un premier travail préparatoire. Dans les classes inférieures et moyennes on enseigne, en été, la botanique, en hiver, la zoologie; l'histoire naturelle se termine par l'anthropologie, le cours d'hygiène du programme français.

Ici aussi le point de départ est pris dans l'entourage. Les plantes du pays, les animaux supérieurs, les premières à l'état naturel, les seconds sous forme de bonnes images ou de pièces empaillées, sont expliqués avec précision après une introduction destinée à fournir un fil directeur; ou, mieux encore, les élèves sont amenées à découvrir elles-mêmes les plus importants caractères. Plus tard aux types locaux viennent s'ajouter les espèces étrangères; des groupes sont formés, et le système est exposé.

Pour la botanique, dans certains endroits, les plantes sont livrées à l'école par le jardin botanique de la ville; ou bien des collectionneurs en titre ont soin des divers spécimens nécessaires, tels que la saison les produit. Là où de semblables institutions n'existent pas encore, on se tire d'affaire avec ce que les élèves apportent elles-mêmes, ce qu'elles recueillent dans les jardins où elles ont accès, ou à l'occasion dans leurs promenades. Les écoles de construction nouvelle ont habituellement à leur disposition un petit espace pour la culture des plantes.

Les rapports de l'homme avec la nature sont constamment mis en lumière; et une attention particulière est consacrée aux plantes cultivées et aux ennemis de l'homme dans le monde végétal et animal.

La géologie et la minéralogie n'ont été acceptées dans le programme que par un petit nombre d'écoles.

L'enseignement de l'histoire naturelle est rarement continué

jusque dans les classes supérieures ; à sa place vient alors l'enseignement de la physique et de la chimie.

Le choix de la matière est déterminé suivant l'emploi qu'elle a dans la vie humaine, et qu'il est besoin d'expliquer les phénomènes naturels de chaque jour. L'expérimentation ou l'apparition du phénomène fournit le point de départ, et de l'observation est déduite la loi. Un cabinet de physique et de petits laboratoires de chimie facilitent l'enseignement.

La partie des Sciences mathématiques qu'une école de fille peut introduire dans son programme se réduit à peu de choses ; mais ce peu réclame une attention d'autant plus grande, ce genre d'étude ayant l'habitude d'être par lui-même fort peu sympathique aux jeunes filles.

La valeur considérable de cet enseignement qui exerce et fortifie plus que tout autre la faculté de penser, le rend important pour l'école, sans compter sa grande utilité pratique.

La méthode de cet enseignement dans nos écoles ne diffère que sur peu de points de celle en usage dans les écoles de garçons ; seulement nous faisons assidûment exercer les élèves, dès les basses classes, au calcul de tête, en même temps qu'au calcul écrit, et dans le calcul avec des nombres concrets on choisit de préférence des problèmes empruntés au genre de vie et d'activité réservé au sexe féminin. Les fractions sont commencées de bonne heure et terminées au plus tard en quatrième.

Dans les classes supérieures on ajoute les éléments d'algèbre, équations du premier degré, extraction de la racine carrée et cubique. A la fin viennent des exercices de géométrie, calcul des surfaces et des solides.

L'enseignement de l'Écriture va ordinairement de la classe la plus basse jusqu'à la quatrième. Afin que dans les classes supérieures, où l'on commence à écrire beaucoup, l'application ne se relâche pas dans cette partie importante, les cahiers sont de temps en temps révisés et notés par le professeur d'écriture. Si l'écriture est particulièrement négligée, des exercices calligraphiques sont donnés à faire à la maison. Cet enseignement est rendu plus difficile pour les écoles allemandes parce qu'il faut s'exercer à deux genres d'écriture différents ; pour l'écriture latine on obtient rarement une écriture courante agréable.

Cet enseignement est, à tous les degrés, traité comme un enseignement de classe. Le professeur met devant les yeux des élèves

au tableau noir les formes des lettres et des mots ; et toutes les élèves travaillent d'après le même modèle.

C'est de la même manière qu'est donné l'enseignement du Dessin, dans lequel la simple copie d'un modèle est presque partout supprimée. Ici aussi toutes les élèves de la classe travaillent d'après un grand modèle visible pour toutes, que le professeur dessine sur le tableau noir, ou qu'il explique à l'aide de ce dernier.

Les figures régulières, triangles, carrés, polygones, cercles, ellipses, etc., et plus tard les corps réguliers, cubes, pyramides, sphères, cylindres, cônes, etc., sont répétés longtemps et souvent, et au moyen de développements transformés en toutes sortes de sujets d'ornementation plane, ou bien à l'aide de la perspective en différentes formes de corps. Ce n'est que dans les classes supérieures, où les talents se développent individuellement, qu'on donne aux élèves des travaux correspondant à leurs aptitudes spéciales, mais ici encore jamais de copies à faire.

L'enseignement de la Musique ne porte que sur le chant, et le but principal qu'on a en vue est d'augmenter et de diriger le plaisir que trouve la jeunesse dans le chant, de former l'oreille, et de développer la voix. On veille avec soin à la posture du corps, aux mouvements de la bouche, à la respiration, etc.

Des exercices destinés à rendre l'oreille juste forment le commencement. Quand les élèves sont convenablement exercées à lire les notes, on emploie comme moyens d'enseignement le tableau noir, puis des recueils de cantiques et de chansons.

On exerce les élèves au chant à deux et trois voix, dès qu'elles sont à même de le comprendre. D'ailleurs tout morceau, même le plus simple, est rendu intelligible aux élèves avant l'exécution, par une minutieuse analyse.

L'enseignement se termine par une explication générale des formes homophones et polyphones ainsi que des plus grandes formes vocales.

Dans les grandes écoles chaque classe reçoit sa leçon de chant à part ; dans les petites écoles on réunit plusieurs classes. Le professeur se sert du violon, plus rarement du piano, pour accompagner le chant.

L'enseignement de la Gymnastique a pour fin d'exercer le corps et de le fortifier par des mouvements appropriés. La gymnastique pour les filles a bien moins pour but de développer les forces, que

d'obtenir plutôt à tous les degrés de l'école des mouvements gracieux et rythmiques.

Quelques écoles commencent la gymnastique dès les plus basses classes; la plupart seulement dans la troisième année (1).

L'enseignement des TRAVAUX A L'AIGUILLE est partout donné d'après la méthode de Mlle Schallenfeld; c'est dans toutes les classes un enseignement en commun. Toute la classe a le même travail, dont le début et la marche sont expliqués au tableau noir. L'ancienne manière, d'après laquelle l'élève apportait l'ouvrage que le besoin du moment ou la fantaisie de la mère lui mettait en main, a disparu de nos écoles. Elle avait pour effet d'éparpiller les forces de la maîtresse et de compromettre gravement les résultats de l'enseignement. Celui-ci au contraire a acquis par la nouvelle méthode une valeur pédagogique considérable.

Dr W. NŒLDEKE.

Directeur de l'École supérieure de filles à Leipzig.

(1) Beaucoup d'écoles de filles, en Allemagne, ont adopté l'excellent ouvrage intitulé : *Bemerkungen über Turnunterricht in den Mädchenschulen*, par J.-C. LION, du gymnase municipal de Leipsig, et W. JENNY, professeur à l'école supérieure des filles de Bâle.

L'UNIVERSITÉ HARVARD [1]

DEUXIÈME PARTIE

LE COLLÈGE

C'est, nous l'avons déjà dit, une erreur assez répandue, aux États-Unis comme en France, de confondre le Collège Harvard avec l'Université de ce nom, dont il n'est qu'une branche, la maîtresse branche à la vérité, d'abord en raison du nombre, puis du prestige de jour en jour grandissant qu'exerce sur le public une institution de vieille date, d'une solidité à toute épreuve, qui n'exclut pas la flexibilité, c'est-à-dire une facilité de prompte adaptation aux besoins nouveaux créés par une civilisation jeune, vivace, changeante et riche d'un grand avenir.

A proprement parler, le Collège est le département académique de l'Université, correspondant aux classes supérieures de nos lycées dites humanités et, à beaucoup d'égards, à nos Facultés des lettres et des sciences.

La ville de Cambridge, dont la population atteint le chiffre d'environ cinquante mille âmes, est divisée en quatre parties : Cambridgeport, East Cambridge, Old Cambridge et North Cambridge. C'est, en réalité, un faubourg de Boston : dès qu'on a traversé la rivière Charles, limite des deux villes, on entre dans la principale artère de Cambridge, sillonnée par les *cars* des tramways qui relient une ville à l'autre.

Le Collège est situé au centre du Vieux-Cambridge. Une enceinte de vingt-cinq acres renferme la plupart des édifices : ils sont, en grande partie, disposés symétriquement sous la forme d'un rectangle long, encadrant de vertes pelouses plantées d'ormes séculaires et coupées dans tous les sens par des allées ; l'air et la lumière y circulent librement ; les tons crus de la brique rouge des bâtiments tranchent sur la verdure et détachent vivement d'un côté les proportions massives des vieilles constructions, de

(1) Voir les numéros du 15 janvier et du 15 juillet 1881, de la *Revue internationale de l'Enseignement.*

l'autre les lignes architecturales des constructions récentes, dont quelques-unes ont un aspect monumental. Les autres édifices forment, pour ainsi dire, une bordure à cette enceinte; le Jardin botanique et l'Observatoire se trouvent seuls à la distance d'un mille. Le tout forme une masse imposante et laisse au visiteur un souvenir ineffaçable. En effet, on ne peut se défendre d'un sentiment d'admiration et de gratitude à la fois, à la vue de ce résultat presque grandiose des efforts accumulés de huit générations.

CHAPITRE PREMIER

CONDITIONS D'ADMISSION. — EXAMENS D'ENTRÉE

Le système actuel, inauguré il y a trois ans, contient quelques dispositions transitoires que nous laisserons de côté. Le trait caractéristique de ce système est la division des sujets en *minimum* et *maximum*.

§ 1er. — *Minimum.*

Le candidat est tenu de passer un examen satisfaisant sur les onze sujets ci-après :

Latin : 1° Les quatre premiers livres des *Commentaires* de César; les *Églogues* de Virgile et les quatre premiers chants de l'*Énéide*, y compris la prosodie et les questions auxquelles pourra donner lieu le texte; 2° Traduction à livre ouvert d'un morceau facile en prose; de plus, thème très élémentaire, pour s'assurer des connaissances grammaticales du candidat.

Grec : 3° Traduction à livre ouvert de passages faciles de Xénophon, avec un vocabulaire des mots les moins usuels (Le candidat est censé avoir lu les quatre premiers livres de l'*Anabase* ou une quantité équivalente de prose attique) ; 4° Thème très élémentaire comme en latin.

Histoire et géographie anciennes : 5° Histoire de la Grèce jusqu'à la mort d'Alexandre. Histoire de Rome jusqu'à la mort de Commode (les Manuels de Smith peuvent donner la mesure des connaissances requises) (1).

Mathématiques : 6° Arithmétique et le système métrique, jusqu'aux logarithmes; 7° Algèbre, jusque et y compris les équations

(1) Les deux volumes de V. Duruy sur l'*Histoire grecque* et l'*Histoire romaine* correspondent aux Manuels de Smith.

du second degré ; 8° Géométrie plane élémentaire (les treize premiers chapitres du *Traité* de Peirce) (1).

Physique : 9° Éléments de physique (1re et 2e parties du *Traité* d'Arnott) (2).

Composition anglaise : 10° Courte composition portant sur une série de chefs-d'œuvre littéraires. Une liste spéciale, publiée trois ans à l'avance, indique pour chaque année les titres de sept ou huit ouvrages.

Français ou allemand : 11° Traduction à livre ouvert d'un morceau facile de prose française ou de prose allemande, au choix du candidat (3). L'examen porte sur la connaissance de la langue écrite plutôt que sur la grammaire et la prononciation ; cependant l'insuffisance de la traduction peut être rachetée en partie par des connaissances élémentaires en grammaire, une bonne prononciation ou une certaine facilité, soit à parler, soit à écrire la langue.

§ 2. — *Maximum.*

Le candidat devra de plus passer un examen satisfaisant sur deux au moins des quatre groupes suivants :

I. *Latin :* 1° Les *Catilinaires* de Cicéron et les 5e, 6e, 7e, 8e et 9e chants de l'*Énéide ;* 2° Traduction à livre ouvert de passages tirés des *Oraisons* de Cicéron ; thème latin.

II. *Grec :* 1° Traduction à livre ouvert de passages tirés d'Hérodote ; 2° Les trois premiers chants de l'*Iliade*, ou, au choix du candidat, traduction à livre ouvert d'un passage de l'*Iliade,* avec un vocabulaire des mots les plus difficiles ; thème grec facile.

III. *Mathématiques :* 1° Logarithmes et trigonométrie rectiligne ; 2° Géométrie dans l'espace (*Traité* de Peirce) (4).

IV. *Physique et sciences naturelles :* 1° Physique (les 3 premières parties et les 2 premières sections de la quatrième partie du *Traité* d'Arnott (5) ; 2° Chimie élémentaire ou botanique élémentaire, au choix du candidat.

Ce système n'entrera en pleine exécution qu'en 1881 ; jusqu'à cette date, les candidats ont le droit d'opter entre la nouvelle mé-

(1) 1re partie du *Traité de géométrie élémentaire* de Rouché et Comberousse.

(2) 1re et 2e parties du *Traité élémentaire de physique* de A. Ganot.

(3) La moyenne des candidats ayant fait choix du français est, pour les quatre dernières années, d'environ 90 p. 100.

(4) 2e partie du *Traité* de Rouché et Comberousse.

(5) 3e, 4e, 5e, 6e et 7e livres du *Traité* de A. Ganot.

thode et l'ancienne méthode sur laquelle s'étaient en quelque sorte greffées les additions successives faites depuis 1867 au programme d'admission (1). Les innovations actuelles consistent dans la réduction relative des connaissances générales exigées de tous (minimum) et dans la création de deux groupes distincts de connaissances spéciales, les classiques et les sciences (maximum). Qu'on se garde bien d'y voir une imitation du système de la bifurcation : sans parler de l'âge des candidats admissibles qui est en moyenne de dix-huit ans passés, l'étude des classiques et des sciences demeure obligatoire pendant une année entière ; seulement, dès le début, il est permis aux jeunes gens de concentrer les efforts de leur intelligence sur les branches spéciales vers lesquelles les entraînent leurs aptitudes, chaque cours de la première année étant divisé en sections correspondant au minimum et au maximum d'admission.

La nouvelle méthode semble avoir répondu au vœu public : en 1878, première année de sa mise en pratique, elle a été choisie par 133 candidats sur 294, et en 1879 par 179 sur 284. Les deux groupes du maximum sur lesquels se sont portées les préférences sont le latin et le grec (104 en 1878, 109 en 1879), ensuite le latin et la physique (9 en 1878, 23 en 1879). Cela ne préjuge en rien l'avenir ; les écoles préparatoires n'ont pas encore eu le temps de changer leur outillage, organisé surtout en vue des études classiques ; qui sait si les statistiques de l'avenir ne nous réservent pas bien des surprises?

Il faut espérer que ce système rationnel d'examens est destiné à durer un certain nombre d'années. A l'encontre de l'Université française, si souvent et si justement accusée de croupir dans l'ornière de la routine, reproche heureusement immérité en ce moment, l'Université Harvard a constamment modifié et élargi son programme d'admission, au point qu'elle est en avance d'une année sur les meilleures d'entre ses rivales, sans que sa prospérité en ait souffert. Cependant un temps d'arrêt plus ou moins long nous paraît désirable, à la suite de ce dernier pas en avant.

Après la division des sujets en minimum et en maximum, le trait le plus marquant du nouveau programme est l'importance donnée, dans l'étude des langues, à la version et surtout à la lecture à livre ouvert, au préjudice de la grammaire et du thème, et à l'exclusion de la composition. Ce n'est pas que la grammaire soit mise de côté ; elle passe seulement de la première place à la

(1) Voir le numéro du 15 janvier 1881, page 64

seconde et de cause ou principe de la connaissance d'une langue, elle en devient l'effet. Cette réforme est une nécessité qui aujourd'hui s'impose en France à tous les esprits sérieux.

Dans le passage suivant du discours prononcé, le 3 avril 1880, devant les délégués des sociétés savantes, M. Jules Ferry a touché au vif de la question :

« Dans l'enseignement des langues, il est mauvais de procéder, comme on le fait, de l'abstrait au concret, de la règle à l'exemple; il faut au contraire aller du concret à l'abstrait, de l'exemple au principe, de l'expérience à la formule grammaticale, et suivre, comme dans toute science, la voie expérimentale; en agissant autrement pour former l'intelligence de l'enfant, on tourne le dos à la vérité et au bon sens. » L'Université Harvard met en œuvre toute son influence pour faire passer dans la pratique ces sages principes; ajoutons que le vers latin y est complètement ignoré.

Un examen détaillé des conditions d'admission à Harvard, mises en regard des cours de nos lycées et du programme du baccalauréat ès lettres, pourrait donner lieu à quantité de réflexions et de comparaisons; autant qu'il est possible de rapprocher deux systèmes différents, il nous semble que les connaissances exigées dans les classiques sont à peu près au niveau de l'enseignement de notre classe de seconde et que, pour les mathématiques et les sciences physiques, l'examen de Harvard embrasse toutes les matières du baccalauréat ès lettres, du moins sous le rapport de la quantité.

Examens d'entrée. Il y a deux sessions d'examens : la première, à la fin de juin, à l'ouverture des vacances, et la seconde vers la fin de septembre, au commencement de l'année académique. Les examens de juin ont lieu, à la même date, à Cambridge, Cincinnati, Chicago et San-Francisco, ceux de septembre à Cambridge seulement. Ils durent trois jours, de huit heures du matin à six heures du soir, sauf un repos d'une heure et demie pour le dîner. Une heure entière est consacrée à chaque sujet; le candidat entre dans la salle d'examen, n'apportant rien qu'un crayon ou une plume et de l'encre; on lui fournit un cahier blanc, un questionnaire ou papier imprimé (*examination paper*); l'heure écoulée, les surveillants recueillent les cahiers et les font parvenir aux examinateurs. Chaque candidat reçoit, le matin du premier jour, un numéro qu'il inscrit sur son cahier, sans y jamais laisser son nom, sage précaution dont le but est d'éloigner tout soupçon de partialité ou de favoritisme.

La correction des compositions se fait sous la direction des professeurs des diverses branches, assistés d'autant d'aides qu'ils le jugent nécessaire, chaque personne employée à ce travail ayant droit à une allocation d'un dollar et demi par heure. On emploie la méthode numérique, d'après une échelle de 8 à 0, pour déterminer le mérite relatif des compositions. La correction terminée, la Faculté se réunit pour prononcer sur l'admission ou le rejet des candidats. Est déclaré admissible tout candidat qui, dans dix sujets *au moins* sur un nombre total de seize (1), a passé un examen coté 4 ou au-dessus ; telle est, du moins, en l'absence de toute règle écrite et avec le pouvoir discrétionnaire de la Faculté, la limite extrême que n'a jamais dépassée son indulgence, dans des cas, du reste, assez rares.

Lorsque le candidat admissible n'a pas atteint le minimum de 4 dans un ou plusieurs sujets, il est reçu à condition, ou, selon le langage usité, avec autant de *conditions* que de sujets dans lesquels il a échoué, c'est-à-dire qu'il est tenu, avant d'obtenir son diplôme de bachelier ès arts, de passer un examen satisfaisant sur tous ces sujets. Les statistiques publiées chaque année dans le rapport du doyen renferment, sur la proportion des candidats admis, refusés, ou *conditionnés* dans toutes les branches, quantité de détails intéressants que nous ne saurions reproduire, en raison même de leur multiplicité, et force nous est de nous borner au tableau suivant :

	ADMIS SANS CONDITIONS	REFUSÉS
Nouvelle méthode, 1878.	34 °/o	18 °/o
1879.	28 —	15 —
Ancienne méthode, 1876.	24 —	15 —
1877.	29 —	17 —
1878.	19 —	14 —
1879.	22 —	12 —

La moyenne des candidats refusés a été, pendant les dix derniéres années, de 15 0/0.

Nous empruntons à une statistique publiée en 1875 les chiffres ci-après, au sujet de l'âge des étudiants :

(1) Il n'y a en réalité que quinze sujets, mais on donne une valeur de *un et demi* à chaque sujet compris dans les groupes du maximum.

AGE DES ÉTUDIANTS ENTRÉS AU COLLÈGE HARVARD

ANNÉE	14 à 15	15 à 16	16 à 17	17 à 18	18 à 19	19 à 20	20 à 21	21 à 22	22 à 23	23 à 24	24 à 25	25 à 26	26 à 27	27 à 28	28 à 29	29 à 30	AGE MOYEN	TOTAL
1856..	4	16	44	34	29	7	1	4	»	3	»	2	»	»	»	»	17 ans 7 3/16 mois	144
1860..	»	9	26	38	33	14	5	3	1	1	1	»	»	»	»	»	18 — 1 1/2 —	136
1864..	1	»	14	30	18	19	6	3	1	2	1	»	»	»	1	1	18 — 9 1/8 —	97
1868..	»	»	16	48	37	22	13	2	1	2	»	»	»	»	»	»	18 — 5 1/2 —	141
1872..	»	2	20	51	65	29	12	4	2	1	»	»	1	1	»	»	18 — 5 7/10 —	188
1875..	1	»	10	73	90	47	10	6	3	2	»	»	»	»	»	»	18 — 6 2/5 —	242

Il ressort de ce tableau que, sauf l'année 1864 qui a été exceptionnelle, la moyenne d'âge a haussé d'une manière constante.

Maintenant quelles sont les sources qui alimentent le Collège ? La statistique a réponse à tout :

PROVENANCE DES ÉTUDIANTS ADMIS A HARVARD

ANNÉES	ÉCOLES SUPÉRIEURES (Ecoles publiques).	INSTITUTIONS dotées.	INSTITUTIONS particulières.	ÉLÈVES PRIVÉS	AUTRES COLLÈGES	TOTAL	PERCENTAGE pour les Ecoles publiques.
1867...	42	41	39	47	7	176	23,86
1868...	39	34	30	38	5	146	26,71
1869...	60	47	22	26	4	159	37,73
1870...	75	41	33	41	8	198	37,87
1871...	70	44	39	42	8	203	34,48
1872..	50	66	30	30	7	183	27,32
1873...	71	66	34	47	6	227	31,27
1874...	55	57	24	47	17	199	27,63
1875...	81	79	32	53	13	258	31,39
1876...	51	75	32	52	15	225	22,66
1877...	86	64	31	46	12	239	35,98
Moyenne	62	56	31 1/2	42 1/2	9 1/4	201	30,62

Ainsi les écoles publiques, où l'instruction est gratuite, fournissent environ un tiers des candidats admis.

Reste une dernière question : de quelles parties des États-Unis viennent les étudiants de Harvard ? Nous avons dressé le tableau suivant, en nous basant sur le catalogue de 1879-1880 :

ÉTATS ou TERRITOIRES	1re ANNÉE (FRESHMEN)	2e ANNÉE (SOPHOMORES)	3e ANNÉE (JUNIORS)	4e ANNÉE (SENIORS)	TOTAL
Alabama	»	»	1	1	2
Californie	6	1	7	4	18
Caroline du Nord	»	1	»	1	2
Caroline du Sud	»	1	1	»	2
Connecticut	2	»	2	3	7
Delaware	»	»	1	1	2
Delaware (D.C.) (1)	4	2	1	1	8
Floride	»	1	»	»	1
Illinois	8	3	5	1	17
Indiana	2	1	»	2	5
Iowa	1	»	1	»	2
Kansas	1	»	1	»	2
Kentucky	1	»	1	»	2
Maine	10	6	2	3	21
Maryland	1	»	2	4	7
Massachusetts	151	131	128	99	509
Michigan	2	»	»	1	3
Minnesota	2	»	»	»	2
Missouri	»	1	3	1	5
New-Hampshire	5	3	4	5	17
New-Jersey	1	»	1	2	4
New-York	22	27	24	27	100
Ohio	3	5	5	5	18
Pensylvanie	7	5	7	5	24
Rhode-Island	4	2	2	1	9
Utah	2	»	»	»	2
Vermont	4	1	1	»	6
Virginie	2	1	»	»	3
Wisconsin	3	»	»	3	6
Angleterre	»	1	»	»	1
Açores	»	1	»	»	1
Canada	»	1	»	»	1
France	»	1	»	»	1
Japon	1	»	»	»	1
Nouvelle-Écosse	»	»	1	1	2
TOTAL	245	196	201	171	813

(1) District fédéral de Colombie.

En distribuant les étudiants par groupes d'États, on arrive aux résultats ci-dessous :

États du Nord (Nouvelle Angleterre)	569
États du Centre	145
États de l'Ouest	80
États du Sud	12
Étrangers	7

Le Massachusetts fournit à lui seul 5/8 et New-York 1/8 du chiffre total : à propos du premier État, il importe de faire remarquer qu'un certain nombre de familles viennent s'y fixer, souvent de loin, pour veiller à l'éducation de leurs enfants. Le courant des États du Sud, assez fort avant la guerre de Sécession, s'est singulièrement ralenti depuis cette époque, tandis qu'il s'est formé un nouveau courant venant des États de l'Ouest, y compris la Californie.

Tout candidat doit produire un certificat de bonne vie et mœurs, ou, s'il sort d'un autre collège, un certificat de renvoi honorable, et après son admission, une caution de 400 dollars signée de deux répondants, en garantie du paiement des droits universitaires (150 dollars par an), ou un dépôt d'argent à cet effet.

L'inscription sur les registres de la Faculté tient lieu d'immatriculation.

Examens préliminaires. Les candidats, au lieu de passer tous leurs examens à la fois, ont la faculté de se présenter, une ou deux années d'avance, pour un certain nombre de sujets dont le minimum fixé d'abord à quatre en 1874, date de l'institution de ces examens préliminaires, a été porté à cinq en 1876. Comme on le verra par le tableau ci-après, la grande majorité des candidats s'est prévalue de ce privilège :

	NOMBRE des CANDIDATS	ADMISSIBLES dans QUATRE SUJETS au moins.	ADMISSIBLES dans CINQ SUJETS au moins.	REFUSÉS
1874 ...	181	136	»	45
1875 ...	198	152	»	46
1876 ...	261	»	179	82
1877 ...	258	»	192	66
1878 ...	241	»	159	82
1879 ...	245	»	168	77

Cette division des examens en deux séries a, sans aucun doute, sa raison d'être et nous en apprécions tout le premier l'avantage incontestable; cependant elle n'est pas sans danger, car certains jeunes gens, farcis ou bourrés de grec, de latin ou de français en vue de l'examen, ont perdu, au bout d'un ou de deux ans, les profits douteux de cette éducation de serre chaude.

Sans entrer dans les détails, il nous reste à signaler deux autres espèces d'examens : 1° des examens pour les candidats admissibles qui désirent satisfaire, par anticipation, aux cours obligatoires de la première année et prendre des cours plus avancés; 2° des examens spéciaux pour les jeunes gens qui, venant d'autres collèges ou ayant poussé plus loin leurs études, se proposent d'entrer d'emblée dans les classes supérieures. Le système d'admission au collège Harvard est d'une élasticité qui se prête à toutes les combinaisons.

CHAPITRE II

ORGANISATION ET PROGRAMME DES COURS

Le cours d'études comprend 4 années. Les étudiants sont divisés en *Freshmen* (1re année), *Sophomores* (2me année), *Juniors* (3me année) et *Seniors* (4me année).

Il y a deux catégories bien distinctes d'études : 1° études obligatoires; 2° études *électives,* c'est-à-dire laissées au libre choix de l'étudiant et parmi lesquelles il doit suivre un nombre déterminé de cours.

§ 1er. — *Études obligatoires.*

Freshmen. Toutes les études sont obligatoires, avec cette réserve que l'étudiant peut, au début de l'année académique, passer, par anticipation, un examen spécial sur un ou plusieurs sujets et les remplacer par des études électives. Les Freshmen ont en tout quinze heures de classes par semaine, sans compter vingt conférences sur la littérature grecque et la littérature latine et vingt-quatre conférences sur la chimie.

Sophomores. Un cours de rhétorique de deux heures par semaine et six *Thèmes.* L'étudiant a la faculté de passer, par anticipation, un examen de rhétorique.

Juniors. Six *Thèmes* et quatre *Forensics,*

Seniors. Quatre *Forensics.*

Les *Thèmes* et les *Forensics* sont des dissertations en anglais sur des sujets donnés, sauf cette différence que les *Forensics*, portant sur une question qui admet le pour et le contre, ont plutôt le caractère d'une argumentation (1).

Le tableau ci-après, extrait du rapport du doyen pour l'année 1878-1879, fournira tous les renseignements nécessaires sur les études obligatoires.

(1) Les sujets suivants de *Thèmes* et de *Forensics*, proposés pendant l'année courante, indiqueront la différence entre ces deux genres d'exercices littéraires :

Thèmes. *Noblesse oblige*, ou des qualités supérieures imposent une plus grande générosité (R.-W. Emerson). — Le caractère du roi Henri V dans Shakspeare. — *Nil admirari* (Horace).

Forensics. L'annexion du Canada serait-elle avantageuse aux États-Unis? — Les Gracques étaient-ils de vrais patriotes ou de simples démagogues? — Est-il probable que les poésies de Tennyson lui survivront?

ÉTUDES OBLIGATOIRES

SUJETS	LIVRES DE CLASSES	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	NOMBRE D'HEURES par semaine.
	FRESHMEN		
GREC	*Sections du maximum.* — Cinq oraisons de Lysias. L'*Apologie* et le *Criton* de Platon. Homère (*Odyssée*. Chants I-XII). Traduction à livre ouvert. Grammaire (Goodwin) et cours de thèmes (Sidgwick). Conférences sur l'histoire de la littérature	114	3
	Sections avancées. — Comme ci-dessus et la *Médée* d'Euripide	70	3
	Section du minimum. — Morceaux choisis d'Hérodote. Homère (*Odyssée*. Chants I-VIII). Traduction à livre ouvert. Grammaire. Cours de thèmes et conférences	7	3
LATIN	*Sections du maximum.* — Tite-Live (livres XXI et XXII). Horace (*Odes* et *Épodes*). Morceaux choisis de Cicéron (Walford). Traduction à livre ouvert. Thème oral. Conférences sur l'histoire de la littérature	115	3
	Sections avancées. — Comme ci-dessus et Cicéron (*De Amicitia*)	74	3
	Section du minimum. — Morceaux choisis de Tite-Live. Horace (*Odes* et *Épodes*). Traduction à livre ouvert et conférences	4	3
ALLEMAND	Grammaire (Whitney). Recueil de morceaux choisis (Whitney)	181	3
FRANÇAIS	Grammaire (Brachet). Fénelon (*Dialogues des Morts*). X. de Maistre (*Les Prisonniers du Caucase*). A. Achard (*Le Clos-Pommier*). Deux comédies modernes	17	3
MATHÉMATIQUES	*Section du maximum.* — Géométrie analytique (Salmon). Algèbre (Todhunter)	16	3 ½
	Sections du minimum. — Géométrie dans l'espace (Chauvenet). Trigonométrie plane (Wheeler). Algèbre (Todhunter)	192	3 ½
PHYSIQUE	*Section du maximum.* — La conservation de la force (Stewart). Théorie de la chaleur (Maxwell)	10	2
	Sections du minimum. — Traité de physique de Deschanel	197	2
CHIMIE	Chimie élémentaire.—24 conférences d'une heure	204	»

ÉTUDES OBLIGATOIRES

SUJETS	LIVRES DE CLASSES	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	NOMBRE D'HEURES par semaine.
	SOPHOMORES		
Rhétorique. . . .	Principes de rhétorique (Hill).	210 Soph. 2 Fresh.	2
Histoire..	Précis d'histoire générale (Freeman). Constitution des États-Unis.	210 Soph. 2 Fresh.	2
Thèmes.	Six *thèmes* corrigés et recopiés..	204 Soph.	»
	JUNIORS		
Philosophie. . . .	Logique de Jevon..	138 Jun. 33 Soph.	2 pendant un semestre.
	Conférences de Ferrier sur la philosophie grecque..	142 Jun. 29 Soph.	2 pendant un semestre.
Thèmes.	Six *thèmes* corrigés et recopiés..	162 Jun.	»
Forensics.	Quatre forensics.	158 Jun.	»
	Thèses.	6 Jun.	»
	SENIORS		
Forensics.	Quatre forensics..	164 Sen.	»
	Thèses.	32 Sen.	»

Quelques courtes remarques au sujet de ce tableau. Les sections *maximum* et les sections avancées des classiques, ces dernières étant formées, à la fin du premier trimestre, des meilleurs élèves, comprennent la presque totalité des Freshmen. C'est tout l'opposé pour les mathématiques et la physique. Dans quelle mesure ces proportions seront-elles modifiées par une plus longue pratique du nouveau système d'admission? L'avenir seul nous le dira; en attendant, il n'est pas sans intérêt de signaler qu'en 1878, 29 candidats sur 133 et, en 1879, 70 sur 179 ont choisi le maximum dans les deux groupes scientifiques.

Le petit nombre d'élèves dans la classe de français provient de ce qu'elle est obligatoire seulement pour ceux qui, lors de leur admission, ont passé un examen en allemand.

L'histoire pour les Sophomores et la philosophie pour les

Juniors ont cessé d'être obligatoires, à partir de 1879. Cette suppression a été compensée par l'addition de cours élémentaires au programme des études électives.

Enfin, les Juniors et les Seniors ont le privilège, avec le consentement de leurs professeurs et l'autorisation de la Faculté, de remplacer les *Forensics* par des thèses sur des points de littérature, d'histoire, de philosophie ou de sciences.

§ 2. — *Études électives.*

Le court exposé que nous avons fait (1) du début et des vicissitudes du système électif nous dispense de revenir sur ce sujet. Inauguré à Harvard, dont l'exemple a été timidement adopté par d'autres collèges américains, ce système y a reçu l'application la plus large et, à quelques exceptions près, est arrivé aux dernières limites de son développement.

Il serait imprudent d'accorder à des Freshmen, c'est-à-dire à des jeunes gens à peine hors de page et soumis jusqu'alors à une discipline étroite, un privilège qu'ils emploieraient un peu à l'aveugle. Aussi a-t-on rendu obligatoires les études de la première année ; mais, au bout d'un an de séjour au Collège, la raison s'est mûrie sous l'influence d'une liberté et d'une responsabilité toutes nouvelles, les aptitudes spéciales se sont plus nettement dessinées, et le moment est venu où le jeune homme, âgé d'à peu près vingt ans, doit se décider sur le choix d'une carrière. Ce choix fait ou même seulement pressenti, quoi de plus naturel que de lui donner toutes les facilités possibles pour consacrer son temps et ses forces intellectuelles aux branches spéciales qui sont les avenues de cette carrière ? Le système électif a ses détracteurs aussi bien que ses enthousiastes ; nous ne faisons qu'effleurer le fond de la question, et nous ajouterons qu'à nos yeux il possède un avantage qui devrait lui concilier les sympathies de tous les Américains : c'est de laisser un libre jeu à cet esprit d'indépendance personnelle, si fort et si justement en honneur aux États-Unis.

La Faculté statue en premier et dernier ressort, sauf en ce qui touche l'allocation de nouveaux crédits, sur l'organisation des études électives. Elle institue un comité spécial auquel chaque département, après une entente préalable entre les professeurs et chargés de cours, soumet la liste des différents cours pour

(1) Voir le numéro du 15 janvier, page 64.

chaque année successive; le comité en délibère et fait son rapport à la Faculté; le rapport est discuté, amendé, s'il y a lieu, mis au voix et adopté. Il est rare que d'une année à l'autre, il n'y ait pas quelques changements marqués; l'immobilité est le moindre défaut du Collège Harvard.

Dès le commencement de mai, on fait imprimer et distribuer aux étudiants une brochure de vingt pages environ, contenant, par ordre de matières, la liste des études électives de l'année suivante, le cours le plus élémentaire étant en général désigné sous le numéro 1, et ainsi de suite. Pour éclairer, autant que possible, l'étudiant dans son choix, des notes explicatives indiquent la nature, le but et la portée de la plupart des cours, les connaissances voulues et les conditions requises pour les suivre avec profit; de plus, que ce soit spécifié ou non dans le programme, c'est une habitude assez générale chez les étudiants de consulter d'avance les différents professeurs ou chargés de cours, pour se diriger d'après leurs conseils. L'étudiant reçoit aussi un tableau indiquant le jour et l'heure des classes, afin qu'il évite les *conflits* et puisse préparer un plan d'études régulier pour une ou plusieurs années. Il est tenu d'envoyer par écrit, dans la première huitaine de juin, la liste des cours sur lesquels s'est porté son choix ; il a la faculté de faire avant le 20 septembre tous les changements qu'il lui plaît ; à partir de cette date, il ne peut passer d'un cours dans un autre qu'avec le consentement des deux professeurs et l'autorisation du doyen ; en fait, professeurs et doyen aident l'étudiant, dans les limites du règlement, à remédier aux inconvénients d'un choix hâtif ou peu éclairé.

Les cours sont de deux ou trois heures par semaine, généralement de trois heures. En dehors des études obligatoires, les Sophomores doivent suivre *douze* heures de cours par semaine, les Juniors *quatorze* heures et les Seniors *douze* heures.

Dans l'impossibilité où nous sommes de donner *in extenso* le programme détaillé de tous les cours, nous en reproduirons, comme ci-dessus, un tableau abrégé extrait du rapport du doyen pour l'année 1878-1879, en notant les changements opérés dans les deux années suivantes.

ÉTUDES ÉLECTIVES

COURS	SUJETS ET LIVRES DE CLASSE	NOMBRE D'ÉTUDIANTS (1)	NOMBRE D'HEURES par semaine.
HÉBREU.	Bible hébraïque de Hahn ou de Theile. Grammaire de Genesius.	2 Sen. 1 Soph.	3
SANSCRIT.	Éléments de la grammaire sanscrite. Hitopadeça (Livre Ier).	1 Sen. 2 Jun. 1 Soph.	3
CLASSIQUES (2). . .	Philologie comparée. Étymologie (Curtius). Inflexions (Papillon).	1 Sen. 4 Jun. 2 Soph.	2
GREC 1 (3).	Eschyle (*Prométhée*). Sophocle (*Œdipe Roi*). Démosthène (*Philippiques*).	70 Soph. 10 Fresh.	2
GREC 2.	Thucydide (*Expédition de Sicile*). Aristophane (*Les Oiseaux*). Homère (*Iliade*, XVIII). Leçons orales sur l'étymologie.	6 Sen. 4 Jun. 25 Soph. 1 Fresh.	2
GREC 3.	Platon (*Phédon*). Sophocle (*Antigone*). Conférences sur la philosophie grecque (omis en 1878-79).	»	2
GREC 4.	Composition (1er cours).	2 Sen. 6 Jun. 39 Soph. 7 Fresh.	1
GREC 5.	Composition (cours supérieur).	3 Sen. 4 Jun.	1
GREC 6.	Arrien (*Anabase*). Polybe (*Morceaux choisis*). . .	4 Sen. 5 Jun. 1 Soph.	2
GREC 7.	Démosthène, Eschine et Thucydide. (Histoire d'Athènes à l'époque de Périclès et de Démosthène).	4 Sen. 25 Jun. 4 Soph.	3
GREC 8.	Platon (*Protagoras* et quelques parties de la *République*). Aristote (*Morale :* I-III et X). . .	7 Sen. 2 Jun.	3
GREC 9.	Eschyle (*Agamemnon*). Sophocle (*Électre*). Aristophane (*Les Grenouilles*), Pindare (*Morceaux choisis*).	10 Sen. 3 Jun.	2

(1) Les cours du Collège sont suivis par des élèves gradués, de l'école de théologie, de droit, de médecine, etc., etc.; nous avons omis cette catégorie d'étudiants.

(2) Un cours d'une heure par semaine, sous le titre de : *Introduction à la philologie comparée*, a été ouvert en 1879.

(3) Il a été institué, en 1880, un nouveau cours élémentaire.

ÉTUDES ÉLECTIVES

COURS	SUJETS ET LIVRES DE CLASSE	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	NOMBRE D'HEURES par semaine.
LATIN 1	Cicéron (*Épîtres*). Térence (*Adelphes*). Horace (*Satires*)	1 Sen. 2 Jun. 42 Soph. 7 Fresh.	2
LATIN 2	Cicéron (*Pro Sestio*). Térence (*Andrienne*). Horace (*Satires*). Traduction à livre ouvert	5 Jun. 86 Soph.	2
LATIN 3 (1)	Quintilien (Livre X). Tacite (*Agricola*). Juvénal.	6 Jun. 13 Soph.	2
LATIN 4	Composition (1er cours)	2 Sen. 2 Jun. 36 Soph. 10 Fresh.	1
LATIN 5 (2)	Cicéron (*De naturâ Deorum, De Finibus*). Lucrèce	4 Sen. 11 Jun. 1 Fresh.	3
LATIN 6	Tacite (*Annales*). Pline (*Épîtres*)	18 Sen. 51 Jun. 1 Soph.	3
LATIN 7	Composition (2e cours)	1 Sen. 8 Jun. 1 Soph.	1
LATIN 8	Plaute. Lucrèce	22 Sen. 5 Jun.	3
LATIN 9	Composition (Cours supérieur)	5 Sen.	1
ANGLAIS 1	Littérature anglaise (Chaucer, Bacon, Milton, Dryden)	8 Sen. 4 Jun. 5 Soph. 1 Fresh.	3
ANGLAIS 2	Shakespeare	12 Sen. 6 Jun. 8 Soph.	3
ANGLAIS 3	*Recueil de Morceaux choisis d'anglo-saxon* (Sweet) *et de vieil anglais*	1 Sen. 1 Jun.	2
ANGLAIS 4	Anglo-saxon et vieil anglais. *Béowulf* (Ed. M. Heyne). *Altenglische Sprachproben* (Mætzner).	1 Sen. 1 Jun.	2

(1) Ce cours comprend aujourd'hui une anthologie des poètes latins, avec des conférences sur ce sujet. La lecture de Juvénal a été reportée au cours n° 6.

(2) Cours supprimé à partir de 1879.

ÉTUDES ÉLECTIVES

COURS	SUJETS ET LIVRES DE CLASSE	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	NOMBRE D'HEURES par semaine.
ANGLAIS 5.	Rhétorique et Thèmes (Cours supérieur). . . .	13 Sen. 11 Jun.	3
ANGLAIS 6 (1). . . .	Discussions orales.	16 Sen.	1 1/2
ALLEMAND 1. . . .	Nouvelles, comédies et essais. *Mærchen* (Hauff). Hildebrand (*Frankreich und die Franzosen*). Grammaire.	2 Sen. 6 Jun. 71 Soph. 5 Fresh.	2
ALLEMAND 2.	Prose historique (1er cours).	1 Sen. 3 Jun. 68 Soph.	3
ALLEMAND 3. . . .	Prose scientifique.	4 Sen. 3 Jun. 16 Soph.	2
ALLEMAND 4. . . .	Composition et thème oral. Grammaire (Otto). .	1 Sen. 1 Jun. 19 Soph. 3 Fresh.	1
ALLEMAND 5 (2). . .	Prose historique (Cours supérieur).	2 Sen. 29 Jun. 3 Soph.	3
ALLEMAND 6.	Schiller (*Guillaume Tell* et *Emilia Galeotti*). Pierre Schlemihl. Kinkel (*Musikalische orthodoxie*). Composition.	15 Sen. 24 Jun. 1 Soph. 2 Fresh.	3
ALLEMAND 7.	La littérature allemande depuis 1750. Étude des principaux écrivains de la période classique. .	8 Sen. 3 Jun. 1 Soph. 1 Fresh.	3
ALLEMAND 8. . . .	Richter, Gœthe (*Faust* et *Aus meinem Leben*). Poètes lyriques. Composition.	18 Sen. 5 Jun.	3
FRANÇAIS 1.	Sandeau (*Sacs et Parchemins*). About (*Les Mariages de Paris*). Composition, thème oral, grammaire (Brachet).	1 Sen. 7 Jun. 52 Soph. 2 Fresh.	3

(1) Un nouveau cours a été institué, en 1879, sous le titre de : *La Littérature anglaise au* XVIIIe *et au* XIXe *siècle.*

(2) Ce cours porte aujourd'hui la désignation suivante : *Histoire et littérature de l'Allemagne au* XIXe *siècle.*

ÉTUDES ÉLECTIVES

COURS	SUJETS ET LIVRES DE CLASSE	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	NOMBRE D'HEURES par semaine.
FRANÇAIS 2.. . . .	Molière (cinq comédies), La Fontaine (*Fables*). Racine (*Andromaque*). Balzac (*E. Grandet*). Composition..	9 Sen. 13 Jun. 51 Soph. 5 Fresh.	3
FRANÇAIS 3.. . . .	*Histoire de la littérature française* (Demogeot). Molière (quatre comédies). Corneille (*Le Cid*). Montaigne et Pascal (*Morceaux choisis*). Composition, conférences..	4 Sen. 13 Jun. 8 Soph.	3
FRANÇAIS 4 (1). . .	*Littérature française au* XVIIIe *siècle* (Paul Albert). Le Sage, Montesquieu, Voltaire, J.-J. Rousseau, Beaumarchais. Composition, dissertations françaises, conférences.	9 Sen. 1 Jun. 1 Soph.	3
FRANÇAIS 5 (2). . .	*Chanson de Roland, Chrestomathie de l'ancien français* (Bartsch). Conférences (Omis en 1878-1879).	»	3
FRANÇAIS 6.. . . .	Prose historique. Voltaire (*Le Siècle de Louis XIV*). H. Martin (*Histoire de la France,* t. XV). . .	4 Sen. 5 Jun. 4 Soph. 2 Fresh.	2
ITALIEN 1	G. Gozzi (*L'Osservatore*). Silvio Pellico (*Le Mie Prigioni*). Grammaire (Toscani). Composition.	20 Sen. 19 Jun. 14 Soph. 1 Fresh.	3
ITALIEN 2..	A. Manzoni (*I Promessi Sposi*). Théâtre moderne. Le Tasse. Syntaxe et composition..	5 Sen. 9 Jun.	3
ITALIEN 3..	L'Arioste, Boccace, Pétrarque, Le Dante (*Morceaux choisis*). *Manuale della Letteratura del Primo Secolo* (Nannucci). Composition. . . .	10 Sen.	3
ESPAGNOL 1.. . . .	*Recueil de Morceaux choisis.* Gil Blas. Grammaire (Josse). Composition.	16 Sen. 12 Jun. 16 Soph. 1 Fresh.	3
ESPAGNOL 2.. . . .	Théâtre moderne. Lope de Vega. Syntaxe et composition.	4 Sen. 6 Jun. 3 Soph.	3

(1) Ce cours embrasse, dans trois années successives, la littérature du XVIIe, du XVIIIe et du XIXe siècle.

(2) M. James Russel Lowell, professeur de belles-lettres et actuellement ambassadeur des États-Unis en Angleterre, a fait ce cours pendant plusieurs années, ainsi que le cours d'espagnol indiqué sous le n° 3. La chaire de M. Lowell a été occupée avant lui par le poète Longfellow et par M. George Ticknor.

ÉTUDES ÉLECTIVES

COURS	SUJETS ET LIVRES DE CLASSE	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	NOMBRE D'HEURES par semaine.
Espagnol 3.	*Morceaux choisis* de Cervantes, de Calderon et du poème du *Cid*. Composition. (Omis en 1878-1879)	»	3
Philosophie 1. . . .	*Le Cartésianisme*. Descartes, Malebranche, Berkeley, Hume.	7 Sen. 19 Jun. 3 Soph.	3
Philosophie 2. . . .	*Histoire de la Philosophie cartésienne* (Bouillet). Kant (*Critique de la raison pure*). *Histoire de la Philosophie moderne* (Schwegler). Conférences.	48 Sen. 6 Jun.	3
Philosophie 3. . . .	Philosophie moderne en Allemagne. — Schopenhauer (*Die Velt als Ville und Vorstellung*). Hartman (*Philosophie des Unbewusten*). . . .	14 Sen.	3
Philosophie 4. . . .	Psychologie. — Spencer. Conférences..	15 Sen. 1 Soph.	3
Philosophie 5 (1). .	Morale. — Peabody (*La Philosophie morale*). Janet (*La Morale*). Conférences..	54 Sen. 24 Jun. 15 Soph. 1 Fresh.	3
Philosophie 6 (2). .	Économie politique. — J.-S. Mill (*Législation financière des Etats-Unis*). Conférences. . . .	45 Sen. 71 Jun. 1 Soph.	3
Philosophie 7. . . .	Cours supérieur d'économie politique. — Cairne (*Leading Principles of Political Economy*). Mac-Kean (*Condensation of Carey's Social Science*). Conférences.	31 Sen. 3 Jun.	3
Histoire 1 (3). . . .	La fin de l'histoire romaine et les commencements de l'histoire du moyen âge (Omis en 1878-1879)	»	2

(1) Trois nouveaux cours ont été créés en 1879, en conséquence de la suppression de la philosophie comme étude obligatoire : 1° Les lois de la pensées et les phénomènes de la conscience, conférences sur la logique et la psychologie ; 2° Métaphysique et logique ; 3° Philosophie contemporaine (Renouvier, en 1879-1880 ; Bain, en 1880-1881).

(2) L'économie politique forme aujourd'hui une branche à part. On y a ajouté un cours élémentaire.

(3) L'histoire ayant été retranchée des études obligatoires, deux nouveaux cours ont été établis en 1879 et un troisième en 1880 : 1° Histoire du moyen âge et histoire moderne (Allemagne, Italie et Espagne) ; 2° Même sujet que le précédent (France et Angleterre) ; 3° Le gouvernement constitutionnel en Angleterre et aux États-Unis. Ces trois cours sont élémentaires.

Le n° 7 alterne, d'année en année, avec le n°8.

Un cours spécial sur les *Institutes* de Gaïus et de Justinien, suspendu pendant une année, a été repris en 1879.

ÉTUDES ÉLECTIVES

COURS	SUJETS ET LIVRES DE CLASSE	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	NOMBRE D'HEURES par semaine.
HISTOIRE 2.	Histoire générale de l'Europe depuis le commencement du IXe jusqu'à la fin du XIIIe siècle.. .	1 Jun. 6 Soph.	3
HISTOIRE 3.	La Renaissance et la Réformation (1300-1550). .	8 Sen. 13 Jun. 2 Soph.	3
HISTOIRE 4.	Histoire d'Angleterre jusqu'au XVIIe siècle.. . .	13 Sen. 19 Jun. 7 Soph.	3
HISTOIRE 5.	Histoire coloniale de l'Amérique jusqu'en 1789..	2 Sen. 1 Jun.	3
HISTOIRE 6.	Histoire des États-Unis, de 1789 à 1840.	7 Sen. 3 Jun. 1 Fresh.	3
HISTOIRE 7.	Histoire de l'Europe pendant le XVIIe siècle et la première moitié du XVIIIe siècle..	38 Sen. 38 Jun.	3
HISTOIRE 8.	Histoire de l'Europe à partir du milieu du XVIIIe siècle. (Omis en 1878-1879).	»	3
MATHÉMATIQUES 1. .	Applications pratiques de la trigonométrie. Levée des plans. Trigonométrie sphérique; ses applications à l'astronomie et à la navigation.	1 Sen. 1 Jun. 15 Soph. 1 Fresh.	2
MATHÉMATIQUES 2. .	Calcul différentiel et intégral. Cours élémentaire.	4 Sen. 1 Jun. 38 Soph. 2 Fresh.	2 ou 3
MATHÉMATIQUES 3. .	Théorie des équations. (Omis en 1878-79). . . .	»	2
MATHÉMATIQUES 4. .	Géométrie analytique.	1 Sen. 13 Soph.	2 ou 3
MATHÉMATIQUES 5. .	Calcul différentiel et intégral. Cours supérieur..	1 Sen. 14 Jun.	3
MATHÉMATIQUES 6. .	Quaternions. 1er cours	1 Sen. 4 Jun.	3
MATHÉMATIQUES 7. .	Géométrie descriptive et perspective.	1 Sen. 1 Jun.	3
MATHÉMATIQUES 8 (1).	Analyse mécanique. Cours supérieur..	1 Sen.	3

(1) Il y a deux cours gradués de quaternions et d'analyse mécanique dans deux années successives. On a créé, en 1879, un cours sur les équations différentielles (2 heures) et, de plus, un cours de théorie appliquée qui correspond, d'année en année, au cours supérieur de quaternions ou d'analyse mécanique.

ÉTUDES ÉLECTIVES

COURS	SUJETS ET LIVRES DE CLASSE	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	NOMBRE D'HEURES par semaine.
PHYSIQUE 1.	Astronomie, optique et acoustique. Herschell (*L'Astronomie*). Deschanel (*La Lumière et le Son*). Tyndall (*La Chaleur comme principe moteur*).	1 Sen. 9 Jun. 15 Soph.	2 ou 3
PHYSIQUE 2.	Exercices pratiques dans le laboratoire. Usage des instruments de précision pour vérifier les lois de la mécanique, de l'acoustique, de l'optique, du magnétisme et surtout de l'électricité.	2 Sen. 8 Jun. 4 Soph.	3
PHYSIQUE 3.	Physique mathématique. Thomson et Tait (*Éléments de physique*, 1re partie).	»	2
PHYSIQUE 4.	Théorie des ondulations de la lumière. Électricité et magnétisme. (Omis en 1878-1879). . . .	»	3
PHYSIQUE 5.	Le spectroscope et ses applications. Thermodynamique et thermique; applications de la chaleur.	2 Sen.	3
CHIMIE 1.	Chimie descriptive (Travaux de laboratoire). . .	4 Sen. 6 Jun. 81 Soph. 2 Fresh.	2 ou 3
CHIMIE 2.	Minéralogie et lithologie (Études dans le cabinet minéralogique).	9 Sen. 9 Jun. 16 Soph.	3
CHIMIE 3.	Analyse qualitative (Travaux de laboratoire). . .	7 Sen. 14 Jun. 2 Soph.	3
CHIMIE 4.	Analyse quantitative (Travaux de laboratoire). .	2 Sen. 2 Jun.	3
CHIMIE 5.	Les composés du carbone (Travaux de laboratoire).	2 Sen.	3
CHIMIE 6.	Cours supérieur de chimie expérimentale. (Omis en 1878-79).	»	3
CHIMIE 7.	Cristallographie. (Omis en 1878-1879).	»	3
HISTOIRE NATURELLE 1.	Géographie physique, météorologie, géologie (structures).	6 Sen. 12 Jun. 13 Soph. 1 Fresh.	2

ÉTUDES ÉLECTIVES

COURS	SUJETS ET LIVRES DE CLASSE	NOMBRE D'ÉTUDIANTS	NOMBRE D'HEURES par semaine.
HISTOIRE NATURELLE 2.	Anatomie comparée et physiologie des vertébrés.	52 Sen. 34 Jun. 3 Soph.	3
HISTOIRE NATURELLE 3.	Zoologie (Cours élémentaire)..	5 Sen. 3 Jun. 3 Soph.	3
HISTOIRE NATURELLE 4.	Géologie.	44 Sen. 20 Jun. 13 Soph.	3
HISTOIRE NATURELLE 5.	Zoologie (Cours supérieur). (Omis en 1878-79)..	»	3
HISTOIRE NATURELLE 6.	Botanique élémentaire..	31 Sen. 30 Jun. 29 Soph.	3
HISTOIRE NATURELLE 7.	Botanique (Cours supérieur). Travaux de laboratoire.	3 Fresh. 5 Sen. 2 Jun.	3
MUSIQUE 1..	Harmonie..	1 Sen. 2 Jun. 6 Soph. 4 Fresh.	2
MUSIQUE 2.	Contrepoint.	5 Sen. 3 Jun.	3
MUSIQUE 3.	Histoire de la musique..	9 Sen. 6 Jun. 2 Soph.	3
MUSIQUE 4.	La musique instrumentale de Haydn, Mozart, Beethoven et leurs successeurs.	3 Sen. 4 Jun. 6 Soph. 1 Fresh.	1
BEAUX-ARTS 1. . .	Les principes du dessin en peinture, en sculpture et achitecture..	18 Sen. 7 Jun. 8 Soph. 1 Fresh.	3
BEAUX-ARTS 2.. . .	Histoire des beaux-arts (construction et dessin) et leurs rapports avec la littérature. L'art en Orient, en Egypte, en Grèce, à Rome et au moyen âge.	74 Sen. 52 Jun. 18 Soph. 1 Fresh.	3
BEAUX-ARTS 3.. . .	La Renaissance..	27 Sen. 10 Jun. 1 Soph.	3

Remarquons en outre qu'on a ajouté, en 1879, un cours de biologie (morphologie, histologie, développement des plantes et des animaux.

Les cours de beaux-arts sont maintenant au nombre de cinq : 1° Les principes du dessin ; 2° l'art ancien ; 3° l'art depuis la chute de l'empire romain jusqu'en 1600 ; 4° l'art grec ; 5° l'art romain et l'art gothique de 1000 à 1300. Mais le deuxième et le cinquième cours alternent, d'année en année, avec le troisième et le quatrième.

La Faculté se réserve le droit de retirer les cours qui n'auront pas été choisis par quatre personnes, au moins, d'une compétence reconnue, ce qui explique l'omission de certains cours supérieurs.

Les chiffres cités plus haut ont pu donner une idée générale de la distribution des étudiants entre les différents cours ; dans le tableau suivant, on trouvera indiqué, de 1871 à 1878, sur une base de mille heures par an, la proportion correspondante d'heures dans chaque branche spéciale, d'après le choix des étudiants.

PROPORTION DES HEURES DANS CHAQUE BRANCHE SUR UNE BASE DE 1,000 HEURES

	1871-72	1872-73	1873-74	1874-75	1875-76	1876-77	1877-78
Hébreu, Sanscrit et Philologie. . . .	»	»	1	3	5	5	4
Grec.	114	117	89	72	82	65	77
Latin.	156	149	151	140	123	95	96
Anglais.	22	28	36	16	20	28	47
Allemand.	83	143	103	92	105	113	91
Français..	126	52	77	74	86	107	97
Italien et Espagnol	28	22	26	38	47	57	50
Philosophie. . . .	16	30	42	59	53	56	54
Morale.	18	7	15	23	30	31	24
Économie politique	56	45	45	74	75	55	58
Droit romain.. . .	»	11	»	9	13	12	8
Histoire.	102	132	126	135	116	118	109
Mathématiques.. .	60	51	65	45	34	27	34
Physique	75	36	46	31	30	8	21
Chimie	52	78	58	53	49	71	67
Histoire naturelle.	85	94	115	91	58	102	117
Musique.	7	5	5	10	13	10	10
Beaux-Arts. . . .	»	»	»	35	61	40	36
	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000

On peut constater une progression croissante ou décroissante dans certaines études, tandis que d'autres présentent des variations assez sensibles d'année en année et cela pour diverses raisons : soit un changement de professeur, soit une modification plus ou moins radicale dans le caractère ou la méthode du cours, soit une personnalité plus sympathique et plus populaire qui attire à soi les étudiants, soit enfin un courant marqué dans certaines directions ou, en d'autres mots, une affaire de mode.

Les statistiques que nous avons sous les yeux font ressortir le soin judicieux et la logique des choix chez les étudiants de toutes les catégories. Les élèves sérieux suivent un plan sagement mûri, en vue d'une profession; ils forment la grande majorité; quant à la minorité, composée des fils de famille pour lesquels l'étude est le côté le moins attrayant de la vie d'étudiant, tout en prenant le chemin le plus uni pour arriver au baccalauréat et en se tournant de préférence vers les cours faciles, ils ne laissent pas de se tracer aussi une ligne de conduite raisonnée. De plus, les différences autrefois assez tranchées entre les cours, sous le rapport du travail requis, tendant à s'effacer de plus en plus, la nécessité d'un choix réfléchi finira par s'imposer à tout le monde, même aux indifférents.

Il nous reste à mentionner simplement un certain nombre de cours ou d'exercices purement volontaires :

1° Des cours de déclamation, sous la direction de deux maîtres spéciaux, très assidûment suivis par les étudiants; 2° Des lectures du soir, où les différents professeurs traduisent ou lisent, avec commentaires, les chefs-d'œuvre de la littérature classique, de la littérature anglaise ou des littératures étrangères; 3° Des conférences du soir, faites sous le patronage de sociétés d'étudiants; 4° Un cours de chinois fait par un vrai mandarin, un mandarin à bouton bleu; c'est une expérience toute nouvelle, tentée aux frais de négociants américains.

L'année académique commence le dernier jeudi de septembre et dure trente-neuf semaines, sans autres interruptions que douze jours de vacances à Noël et sept jours au commencement d'avril; les grandes vacances sont de treize semaines.

JACQUINOT,
Professeur à l'université Harvard.

(*A suivre.*)

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ AU CONSEIL ACADÉMIQUE DE PARIS

DANS LA SÉANCE DU 22 JUIN 1881 (1)

III

Pour nous éclairer dans l'étude de ces conditions, nous avons cru ne pouvoir mieux faire que d'inviter les professeurs et les chefs d'établissements, les comités de patronage et les inspecteurs d'Académie, à nous faire connaître les résultats de leur expérience et leurs vues.

Les questions à examiner pouvaient être ramenées à quatre chefs :

1° Quelle doit être la durée normale des études secondaires spéciales? Est-il nécessaire, est-il bon que les bases de l''organisation soient partout les mêmes?

2° Faut-il remanier les programmes, et dans quel esprit?

3° Quelle modification y a-t-il lieu d'introduire dans les examens? Quels avantages conviendrait-il d'attacher aux diplômes?

4° Quelles seraient les mesures propres à favoriser le recrutement du personnel enseignant?

1re Question. — *Organisation générale.* — Parmi les trente groupes, — nous entendons par groupes l'établissement (lycée ou collège) dans lequel ou autour duquel l'ensemble de ces divers renseignements a été recueilli, — trois demandent que le nombre des années d'études soit réduit à une année préparatoire et à trois années normales. Neuf, considérant que les programmes des classes élémentaires de l'enseignement classique conviennent aux élèves de l'enseignement spécial, pensent que l'année préparatoire peut être supprimée. Tous les autres estiment qu'il y a lieu de maintenir l'organisation actuelle de l'année préparatoire et des quatre années d'études, sauf à modifier quelques détails d'agencement. Dans sept gooupes, on exprime le vœu que le cours d'études soit partagé en deux périodes : la première comprenant les trois premières années, la seconde les deux dernières ; l'une et l'autre période aboutissant à un examen et à un diplôme. Ce système est particulièrement bien exposé dans le cahier du lycée de Reims et dans celui du collège de Melun, ainsi que dans le rapport de l'inspecteur de l'Académie du Cher.

Quelle que soit l'organisation adoptée, on reconnaît presque unanimement la nécessité de subordonner à des conditions déterminées d'ap-

(1) Voir le numéro du 15 août de la *Revue*.

titude et de savoir le passage d'une année d'études à l'autre. Dans deux collèges on pense que le contrôle exercé sous forme d'un examen peut être une gêne pour le chef de l'établissement, et qu'il convient de le laisser seul prononcer.

Point de désaccord quant aux conditions d'entrée. Pour ceux qui suppriment l'année préparatoire, en rattachant l'enseignement spécial au même point de départ que l'enseignement classique, c'est l'examen de sortie des classes élémentaires qui doit décider. Les autres, sans exception, veulent un examen spécial. Neuf groupes admettent, comme garantie équivalente, la possession du certificat d'études primaires.

On est moins près de s'entendre pour l'âge d'admission. Dix groupes écartent toute idée de limite. Dans cet ordre d'enseignement, disent-ils, il ne faut ni arrêter les intelligences précoces, ni décourager les esprits lents. Les autres fixent un minimum qui varie entre onze et douze ans; dans un établissement on descend jusqu'à dix. Pour le maximum, deux indications sont fournies : treize et quinze ans.

2e Question. — *Programmes.* — Il n'y a pas un seul groupe où professeurs, chef d'établissements, comité de patronage, inspecteur d'académie, ne déclarent que les programmes sont trop chargés, et qu'il est impossible actuellement de faire aucune interrogation sérieuse, aucune révision. Dans l'ordre des lettres, on considère les études de législation comme trop complexes, les programmes de morale comme trop élevés. On ne fait pas ces réserves sans regret; on estime que c'est un devoir de les faire : tant l'allègement est nécessaire ! Quelques-uns vont même, dans cette voie de sacrifices, jusqu'à proposer la suppression de l'histoire ancienne. Mais l'observation s'applique surtout aux sciences, et, dans les sciences, à la géométrie descriptive, à la mécanique et à l'histoire naturelle.

Un autre vœu commun, c'est que, dans les deux premières années, l'enseignement littéraire soit, non pas étendu, mais fortifié, c'est-à-dire qu'on lui attribue plus de place et de temps, sauf à ce que, dans les deux dernières, les sciences reprennent l'avantage.

Le développement de l'enseignement des lettres comprend, de l'avis de douze groupes, l'étude des langues vivantes, auxquelles on voudrait voir donner un caractère moins exclusivement pratique.

Au cours de cet examen, on a été naturellement amené à rechercher quel était, pour la distribution générale des matières, le mode préférable. La répartition des programmes a été réglée par les instructions annexées à la loi du 21 juin 1865, « de telle sorte que chaque « année d'études forme un tout complet en soi, et que les études des « diverses années présentent comme un ensemble de cercles concen- « triques ». Douze groupes insistent pour qu'à cet ordre concentrique on substitue l'ordre progressif. Dans un groupe, après avoir fait valoir les avantages du système progressif, on ne conclut pas. Dans un autre, le chef de l'établissement conclut personnellement en faveur du système concentrique, contrairement à l'avis des professeurs et au vœu du comité de patronage. Onze groupes, sans s'arrêter à discuter le principe, proposent dans le détail des programmes des modifications qui supposent l'application de l'ordre progressif. On désire notamment que les connaissances relatives à l'antiquité soient reportées en troisième et en quatrième année, ces connaissances n'étant accessibles et profitables que dans certaines conditions de savoir et de maturité.

Quelques-uns se préoccupent du lien à établir entre l'enseignement classique et l'enseignement spécial. Ils estiment qu'il devrait toujours être loisible à l'élève de passer de l'un à l'autre. Dans un établissement, on pense qu'il serait possible de fondre les programmes des deux enseignements, de façon à en faire un enseignement unique, que recevraient indistinctement tous les élèves, les leçons de latin seules étant remplacées, pour ceux qui n'auraient pas intérêt à les suivre, par des leçons de français et de langues vivantes. Au lycée de Versailles, on demande que l'enseignement du latin soit introduit, à titre facultatif, une heure par semaine, en deuxième et en troisième année, afin de donner une base plus solide à l'étude du français, et de fournir aux élèves le moyen de se préparer au baccalauréat.

En sens contraire, cinq groupes sont d'avis que, dans la dernière année, l'enseignement doit revêtir un caractère professionnel, suivant les besoins locaux, le choix et la direction des exercices étant laissés au comité de patronage. Dans deux groupes, la place faite à l'enseignement agricole est déclarée insuffisante. A Sézanne, on réclame l'organisation des travaux d'atelier, à part de la troisième année.

3e Question. — *Examens et diplômes.* — Dans l'examen de cette question, chaque groupe s'est maintenu sur le terrain où il s'était placé pour l'étude de l'organisation générale de l'enseignement.

Ceux qui désirent qu'il soit constitué en enseignement à deux degrés conservent le diplôme à la fin de la première période et l'assimilent au certificat de grammaire de l'enseignement classique. Pour les études du second degré, ils demandent la création d'un baccalauréat distinct, qu'ils appellent les uns baccalauréat spécial, les autres baccalauréat professionnel ou baccalauréat ès arts, et dont la base serait à peu près la même que celle du baccalauréat ès sciences, sauf le remplacement de l'épreuve de langue latine par une épreuve de langues vivantes. Ce baccalauréat nouveau serait appelé à jouir des mêmes privilèges que les deux autres.

Ceux qui s'arrêtent au premier degré estiment que le diplôme d'études devrait ouvrir toutes les carrières pour lesquelles la connaissance des langues anciennes n'est pas nécessaire. Quelques-uns voudraient même qu'il fût exigible pour l'admission à certaines écoles : écoles d'agriculture, écoles des arts et métiers, écoles vétérinaires. Au point de vue du service militaire, on serait disposé à donner au diplôme les mêmes droits qu'au brevet d'enseignement primaire, lequel permet de contracter l'engagement décennal.

Pour le diplôme d'études comme pour le baccalauréat, ce qu'on réclame avant tout, c'est que les programmes d'examen soient mis en harmonie avec les programmes d'enseignement. On se plaint du manque de règle dans les procédés des commissions, du manque d'unité dans les jugements. On insiste sur les difficultés de l'épreuve écrite, particulièrement sur celles de la composition française. La morale paraîtrait mieux placée dans les épreuves orales. On voudrait, au contraire, qu'il y eût dans l'examen écrit une épreuve de langues vivantes. La composition de dessin est considérée comme illusoire ; on incline généralement à admettre que le candidat doit être jugé d'après un portefeuille de travaux visés par le professeur, et au sujet desquels des questions lui seraient posées. Quelques groupes désirent que l'examen comprenne deux séries d'épreuves : épreuves d'instruction générale ; épreuves d'instruction spéciale répondant

aux besoins particuliers de la région. Toutes ces conditions sembleraient faciles à assurer, si un certain nombre de sièges étaient réservés, dans les jurys, à des agrégés de l'enseignement spécial.

Les mêmes critiques sont appliquées aux épreuves du brevet de capacité. La force de l'examen varie, dit-on, avec les jurys. On pense que l'égalité serait rétablie si les sujets proposés pour les épreuves écrites étaient les mêmes dans tous les centres d'examen. Le peu de faveur dont jouit le brevet est attribué à ce que les avantages qui y sont attachés varient, suivant que le grade a été obtenu à Cluny devant un jury spécial, ou ailleurs devant un jury académique. La différence est d'autant plus choquante que le candidat libre n'a pas le droit de se présenter devant le jury de Cluny.

4e Question. — *Personnel enseignant.* — L'idée dominante sur ce point, celle qui résume tous les desiderata, c'est que l'enseignement spécial doit arriver à avoir son personnel propre et distinct. Pour les cours de première année, on admet volontiers la collaboration des instituteurs pourvus du brevet supérieur. On y trouve même cet avantage que, possédant à la fois les connaissances littéraires et les connaissances scientifiques comprises dans les programmes, l'instituteur peut être chargé seul de l'ensemble d'un cours : ce qui assure aux études des commençants une précieuse unité de direction. Mais, à partir de la deuxième année, des maîtres formés spécialement pour l'enseignement qu'ils ont à fournir paraissent indispensables.

Or cette éducation n'est possible qu'à la condition d'avoir un type sur lequel elle se règle. On demande le maintien de l'École de Cluny, mais avec des réformes. Quelques-uns voudraient même multiplier l'institution et créer un établissement normal par département ou par région. La plupart se bornent à émettre le vœu que l'École normale d'enseignement spécial soit transférée à Paris ou dans le voisinage de Paris, et qu'elle soit placée, comme l'École normale supérieure, sous l'autorité directe du ministre.

C'est sur l'examen d'entrée que portent particulièrement les améliorations indiquées. On veut qu'aucun candidat ne puisse prendre part au concours sans justifier du diplôme de bachelier. On insiste, en outre, pour que, contrairement à ce qui est en usage, les compositions écrites soient corrigées par une seule et même commission, les épreuves orales subies devant un seul et même jury. Deux groupes admettraient qu'un certain nombre de places fussent réservées, par privilège, aux admissibles à l'École normale supérieure ou à l'École polytechnique.

Dans le régime de l'école on place en première ligne la nécessité de fortifier l'éducation générale et de ne pas laisser trop tôt les spécialités s'enfermer dans leur sphère. La pensée générale est que les examens du brevet de capacité soient remplacés par des examens de licence : licence ès lettres, licence ès sciences mathématiques, licence ès sciences physiques et naturelles, avec des programmes bien définis. Une section à part pour les langues vivantes paraîtrait utile. Mêmes distinctions dans les examens d'agrégation ; et, l'épreuve devenant plus sérieuse, on croit que les trois années d'études de l'école doivent être obligatoires pour tous les élèves. Dans plusieurs groupes, on souhaiterait qu'une place fût faite à l'enseignement de la pédagogie.

De ces modifications profondes devrait-il résulter, pour le personnel

de l'enseignement spécial, une assimilation immédiate et complète avec celui de l'enseignement classique ? Ceux-là même qui sont le plus disposés à trouver la mesure désirable ne la jugent possible qu'avec le temps. Mais il leur semble que les conditions de traitement pourraient, dès aujourd'hui, être rapprochées. Ils demanderaient surtout que le service des professeurs de l'enseignement spécial ne fût pas plus chargé que celui de leurs collègues de l'enseignement classique, le temps n'étant pas moins nécessaire aux uns qu'aux autres pour travailler à leur perfectionnement.

On espère, entre autres résultats de ces améliorations, qu'il se formera des maîtres capables de fournir un personnel qualifié soit pour la direction, soit pour l'inspection des établissements d'enseignement spécial.

Parmi ces vœux, il en est bien peu qui ne soient plus ou moins susceptibles de réalisation. Ce n'est pas le lieu d'en discuter le détail. Je voudrais seulement, avant de terminer, en faire ressortir l'esprit.

IV.

Lorsqu'on se reporte à l'enquête qui a précédé la loi du 21 juin 1865, on est frappé du changement de langage. L'opposition est tombée (1). On peut différer dans l'appréciation des moyens d'assurer à l'enseignement spécial sa place. Sur la nécessité de lui faire une place, il n'y a qu'un sentiment. Et cet incontestable mouvement d'opinion n'est pas un de ces entraînements dont il faut toujours se défier ; il est l'expression exacte du changement qui s'est produit dans les idées. « Il me semble, « disait Fleury en 1686, que nous devons accommoder nos études « à l'état présent de nos mœurs, et étudier les choses qui sont d'usage « dans le monde, puisqu'on ne peut changer cet usage pour l'accommoder « à l'ordre de nos études. » Combien aujourd'hui l'usage, c'est-à-dire, en prenant le mot dans son acception la plus haute, l'intérêt social, n'est-il pas devenu plus impérieux !

Il y a cent ans, à la fin de l'ancien régime, Arthur Yung estimait qu'un quart environ de la population française vivait dans les villes. D'après la statistique officielle de 1851, la première qui fournisse des renseignements précis sur les professions, les classes agricoles et industrielles occupaient dans l'ensemble de la population une place proportionnelle de :

56 °/₀ pour l'agriculture,
6 °/₀ pour la grande industrie,
21 °/₀ pour la petite.

Soit un total de 83 °/₀ formant le groupe de ce qu'on peut appeler la population industrielle.

(1) Voir le substantiel et intéressant chapitre de l'*Enseignement secondaire public* dans la *Réforme de l'enseignement public en France*, par Th. Ferneuil, pag. 167 et suiv. 2e édition. Paris, Hachette, 1880. — Voir également la judicieuse étude de M. H. Baudrillart, de l'Institut, sur *la Famille et l'éducation en France dans leurs rapports avec l'état de la société*, chap. IX. Paris, Didier, 1874.

En 1866, le recensement, fait sur un plan différent et avec plus de détails, attribuait 51 °/₀ à l'agriculture, 28 °/₀ à l'industrie, 4 °/₀ au commerce et 2,08 °/₀ aux professions diverses se rattachant à l'industrie, au commerce et à l'agriculture, soit un total de 85,08 °/₀. Cette proportion atteignait, en 1876, 90 °/₀ (agriculture, 53; industrie, 26 ; commerce et transports, 11).

A ce développement de la population industrielle correspond un progrès encore plus marqué dans les produits de l'activité nationale. Le revenu brut de l'agriculture, que Chaptal évaluait à un peu moins de 5 milliards (4,678,000,000) au commencement du siècle (1810), s'élevait, en 1848, d'après Moreau de Jonnès, à 8 milliards ; en 1862, suivant la statistique officielle, à près de 11 milliards; aujourd'hui, au témoignage de M. Vacher, il dépasse 13 milliards (1). Même accroissement pour l'industrie. Montalivet en estimait les produits bruts, dans l'exposé de la situation de l'Empire, en 1812, à 1,325,000,000. Moreau de Jornès les portait, en 1850, à 8 milliards et demi. Ils seraient actuellement, d'après M. Vacker, de plus de 12 milliards.

Une telle révolution économique n'a-t-elle pas pour conséquence nécessaire une modification décisive dans notre système d'enseignement national, alors surtout que la même révolution s'accomplissant simultanément dans les pays voisins, met en jeu, par la concurrence des intérêts, notre richesse et notre sécurité ?

En même temps qu'on comprend mieux la nécessité de l'enseignement spécial, on en conçoit mieux aussi la dignité et le caractère (2).

(1) Notre territoire agricole était évalué, en 1875, ainsi qu'il suit :

Terres cultivées.	44.595.905	hectares
Superficie boisée.	3.883.366	»
Total. . .	48.479.271	»
Terres incultes.	4.377.928	»
Total général. . .	52.857.199	hectares.

Le produit des principales céréales, y compris celui des pommes de terre et des châtaignes, qui était :

en 1815, de.	157.302.521	hectolitres,
était en 1877, de.	363.398.938	»
Soit une augmentation de..	206.096.417	h. ou 56,65 °/₀.

Le rendement par hectare de froment, qui était de 8ʰ 59 en 1815, était en 1863, de 16ʰ 88, soit une augmentation de 8ʰ 29, ou 49,11 °/₀. (*Annuaire statistique de la France*, 1880.)

(2) Voir sur ce point les remarquables notes de MM. Ad. Focillon et H. Pigeonneau dans le *Bulletin de la Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire* (nᵒˢ de février 1881, page 89, et d'avril 1881, page 260). — Un groupe particulier, le groupe nº 2, a été formé au sein de cette Société pour l'étude des questions relatives à l'enseignement secondaire spécial, et les discussions qui y ont été soutenues n'ont pas peu contribué à ramener l'attention publique sur cet ordre d'enseignement. — On sait aussi qu'il s'est créé depuis deux ans une *Revue de l'enseignement secondaire spécial et de l'enseignement professionnel*, que dirigent avec compétence des professeurs dévoués à cette cause.

La vieille et injuste distinction entre les professions dites libérales et les autres tend de plus en plus à s'effacer. On ne conteste plus la légitimité des lettres de noblesse que Sedaine accordait jadis au commerce (1), et l'industrie en partage le bénéfice. On rend un égal hommage à toutes les formes de l'énergie humaine, qu'elle s'applique aux professions savantes ou à celles qui ont pour objet l'exploitation et la mise en valeur des forces naturelles. Aujourd'hui même, si l'équilibre venait à se rompre, — ce qui serait un malheur pour la civilisation, — il se romprait plutôt en faveur des professions qui sont la source de la richesse, du crédit, de l'influence sociale. « La province envahit le Sénat », disait jadis Tacite, en patricien jaloux des privilèges de l'ancienne Rome. Les classes industrielles envahissent aujourd'hui, pourrions-nous dire sans attacher au mot le même regret, les conseils locaux et les assemblées politiques. Comment méconnaître dès lors que l'éducation qui est conforme aux besoins et aux intérêts de ces classes s'est élevée avec elles et a pris rang?

Aussi est-ce à côté de l'éducation classique que cette éducation doit chercher son niveau. Créé en un temps où l'enseignement primaire supérieur venait d'être rayé des lois de l'instruction publique, l'enseignement spécial a paru le remplacer ; et cette confusion a compromis ses intérêts, sans servir ceux de l'enseignement primaire. L'enseignement primaire a ses limites nécessaires. Pris à sa base, il comprend et ne peut comprendre que ce qu'il n'est pas permis d'ignorer pour être un homme, que ce qu'il est indispensable de savoir pour être un homme utile. Considéré dans son extension la plus large, il admet, il doit admettre tous les développements qui contribuent à affermir ces connaissances fondamentales, à les rapprocher des applications, à les faire tourner au profit tout à la fois de la culture morale de l'enfant et du perfectionnement de ses aptitudes professionnelles. Mais ce qui vise au delà de cette portée manque le but. Au surplus, les besoins de la clientèle à laquelle l'enseignement primaire s'adresse le définissent et le bornent, comme sa nature même. L'enfant qui fréquente l'école ne dispose pour ses études que d'un certain nombre d'années. La vie le réclame avec ses exigences auxquelles il ne doit pas se dérober, auxquelles sa famille ne peut le soustraire. De là vient qu'en certains pays l'enseignement supérieur porte simplement le nom si expressif d'enseignement complémentaire, qu'il soit donné à l'adolescent de la classe primaire proprement dite, ou qu'il devienne l'enseignement propre de l'adulte. C'est dans cet esprit de sagesse pratique qu'ont été récemment créés chez nous (2) des cours additionnels d'une, de deux ou de trois années, destinés à prolonger l'école, pour ainsi dire, et à faire produire aux études élémentaires tous les fruits qu'il est possible d'en recueillir

(1) Si vous pensez que j'aie fait par le commerce une tache au nom de nos ancêtres, c'est à vous de l'effacer. Mais dans un siècle aussi éclairé que celui-ci, ce qui peut donner la noblesse n'est pas capable de l'ôter... Quel état que celui d'un homme qui, d'un trait de plume, se fait obéir d'un bout de l'univers à l'autre! Son nom, son seing n'a pas besoin, comme la monnaie d'un souverain, que la valeur du métal serve de caution à l'empreinte; sa personne a tout fait : il a signé, cela suffit... (*Le Philosophe sans le savoir*, acte II, scène IV.)

(2) Arrêté du 15 janvier 1881.

suivant les ressources locales, l'intérêt des familles et les dispositions des élèves (1).

Tout autre est l'enseignement secondaire spécial, tel que nous nous en faisons l'idée. Son objet propre est de fournir des chefs à cette armée de travailleurs que forme l'enseignement primaire, dans l'agriculture, dans le négoce, dans la banque, l'industrie, les administrations des grandes compagnies, dans ce vaste domaine enfin qu'on appelle le monde des affaires. Or, pour être bien remplis, ces emplois de direction et de contrôle exigent, outre une certaine somme de notions scientifiques, la connaissance des théories auxquelles ces notions se rattachent, l'habitude des méthodes intellectuelles, et ce fonds d'idées générales qui peuvent seules donner à l'esprit de la rectitude et de l'étendue. C'est par ce côté que l'enseignement secondaire spécial se sépare de l'enseignement primaire et se rapproche de l'enseignement classique. Comme lui, il ne saurait se passer ni de suite ni de temps. C'est toute une éducation, en un mot ; une éducation moins élevée, moins fine, d'une autre nature que l'éducation classique, mais non d'un autre ordre.

Ainsi l'ont entendu tous les peuples avec lesquels nous avons à compter. Ce que nous appelons enseignement secondaire spécial s'appelle, suivant les pays, enseignement moyen, enseignement professionnel, enseignement réal. Mais, sous ces noms divers, on comprend uniformément un enseignement parallèle à l'enseignement classique.

Dans la législation belge (loi du 1er juin 1850), l'école professionnelle est une des deux sections de l'Athénée, les humanités formant l'autre. Elle ne comprenait, à l'origine, que six années de cours, une de moins que celle des humanités ; l'assimilation complète a été établie depuis 1874 (9 mai) (2). La loi prussienne, devenue la loi de l'Allemagne du Nord, place sur le même pied le gymnase et l'école réale. « Ce sont, disait dès « 1820 Spilleke, des établissements de même rang, destinés l'un « et l'autre à donner une instruction générale, qui ne diffère que par « les programmes, le gymnase préparant aux professions savantes, l'école « réale aux professions appliquées (3). » Une loi saxonne toute récente

(1) On lira à ce sujet avec autant de plaisir que de profit la lettre adressée au rédacteur en chef de la *Revue pédagogique* (nº de juin 1881), par un ancien directeur d'école supérieure, M. Marguerin, l'éminent fondateur de l'école Turgot.

(2) Voir les modifications apportées à la loi du 1er juin 1850 pour l'enseignement moyen, dans la *Revue internationale de l'enseignement* (numéro du 15 juillet 1881.)

(3) Voir le rescrit du 17 mars 1829 et l'ordonnance du 6 octobre 1859.

Le rescrit du 17 mars 1829 définit l'Ecole réale un établissement qui ne se distingue du gymnase que par une moindre somme de temps consacré à l'étude de la littérature classique, mais qui offre, en revanche, aux élèves plus de ressources pour l'étude des sciences mathématiques, historiques et naturelles, ainsi que pour la culture de la langue maternelle et des langues étrangères. — Aux termes de l'ordonnance de 1859, la Realschule n'est pas une école professionnelle ou spéciale (*Fachschule*) ; elle doit, comme le gymnase, donner une éducation générale. Il n'y a entre le gymnase et la réale aucune opposition de principes : ce sont deux catégories d'établissements qui se complètent. Ils ont pour but commun de donner aux jeunes gens la culture générale en vue des professions pour lesquelles les hautes études sont nécessaires. Ce partage répond au développement des sciences et aux conditions actuelles de la vie pu-

(22 août 1876) embrasse les deux catégories d'établissements sous la dénomination commune d'établissement de haute instruction (1). De même en Autriche, de même en Suisse, de même dans les pays scandinaves.

Et à cette égalité devant les règlements répond l'égalité des situations. D'après la dernière statistique de l'enseignement public en Belgique (1880), les dix athénées royaux qui, en 1855, comptaient 880 élèves de la section des humanités et 1,167 de la section professionnelle, recevaient, en 1875, 1,211 élèves dans le cours d'humanités, 1,929 dans les cours professionnels. Il n'est pas de canton en Suisse dont le chef-lieu n'ait à la fois une Realschule et un gymnase. Au moment où la loi saxonne, que je rappelais tout à l'heure, a été promulguée, le royaume comptait 17 gymnases et 16 écoles réales (2). 51 villes de Prusse sont dotées des deux genres d'établissements. Pour nous en tenir aux capitales, Berlin possède actuellement 10 écoles réales de premier ordre et 14 gymnases ; Vienne, 7 gymnases et 7 écoles réales.

Tel a été l'épanouissement de l'enseignement réal, qu'il a paru dépasser la mesure.

Les écoles réales en Allemagne sont divisées en deux degrés, et les écoles du premier degré diffèrent des gymnases moins par les matières que par l'esprit de l'enseignement (3). Enhardis par cette similitude

blique. C'est ainsi que les écoles réales ont dû prendre graduellement une *position coordonnée à celle des gymnases.* — Cf. le rescrit du 26 février 1843, qui place sur le même rang les directeurs des gymnases et ceux des écoles réales de premier ordre, mais non les établissements.

(1) « Le rôle des gymnases, » dit la loi saxonne du 22 août 1876, « est de mettre la jeunesse efficacement et matériellement en état d'étudier par elle-même les diverses branches de connaissances, en lui donnant une instruction humanitaire variée, mais portant spécialement sur l'antiquité classique (art. 36).» — « Les écoles réales du premier degré ont pour but, comme les gymnases, de mettre la jeunesse masculine à même d'acquérir une instruction générale supérieure; mais elles sont consacrées de préférence à l'enseignement des langues modernes, des mathématiques et des sciences naturelles (art. 43). » — « Les écoles réales du second degré sont des établissements scolaires destinés à la jeunesse masculine et possédant les mêmes moyens d'instruction que les écoles du premier degré. Toutefois, le programme des études de leur classe de première correspond dans ses parties essentielles à celui de la classe de seconde des écoles réales du premier degré (art. 48). »

(2) En 1865, d'après le rapport de M. l'Inspecteur général Baudouin, la Saxe comptait 7 écoles réales et 14 gymnases.

(3) « Les matières de l'enseignement dans les gymnases », d'après la loi saxonne du 22 août 1879, « se partagent en : 1° *sciences;* on comprend sous cette dénomination la religion, l'allemand, le latin, le grec, le français, dans certains cas la langue hébraïque, l'enseignement préparatoire de la philosophie dans ses rapports avec l'instruction allemande, l'arithmétique, les mathématiques, la physique, l'histoire naturelle, la géographie et l'histoire ; 2° *arts et talents d'agrément;* on comprend sous ce titre le dessin, la calligraphie, le chant et la gymnastique. Le dessin n'est obligatoire que dans les classes de sixième et de cinquième ; l'hébreu n'est exigé que des élèves qui se destinent à la théologie. On doit en outre, autant que possible, offrir aux élèves des trois classes moyennes les facilités nécessaires pour apprendre sans frais la sténographie (art. 87). » — « Les matières de l'enseignement dans les écoles réales de premier degré se divisent en : 1° *sciences;* on comprend sous ce titre l'allemand, le

et bien que l'un des plus illustres partisans du système, le rédacteur de l'ordonnance de 1859, le Dr Ludwig Wiese, eût déclaré que les études réales n'étaient pas propres à préparer aux Facultés universitaires, les directeurs des Realschulen de premier ordre ont frappé aux portes des Universités. Ils demandaient que leurs élèves eussent, au même titre que les élèves des gymnases, droit d'accès dans les établissements d'enseignement supérieur, sur la production de leur brevet de maturité. Des pétitions en sens contraire furent adressées au Parlement, les réalistes prétendant que leurs études conduisent tout aussi bien, mieux que les autres même, à l'enseignement supérieur, les humanistes soutenant que les instituts polytechniques, les administrations financières sont les seules carrières auxquelles les élèves des écoles réales pussent aspirer, et que les Universités ont le droit de n'ouvrir leurs cours qu'à ceux qui se sont rendus capables de les suivre par la connaissance approfondie des langues anciennes (1). La brèche ayant été pratiquée en 1870 (2), et les élèves des écoles réales étant admis à suivre, dans les Universités, l'enseignement des mathématiques, celui des sciences naturelles et celui des langues vivantes, aux arguments de principe on a ajouté des arguments de fait ;

latin, le français, l'anglais, la religion, l'histoire, la géographie politique, mathématique et physique, l'histoire naturelle (minéralogie, botanique et zoologie), les sciences naturelles (physique et chimie), l'arithmétique, les mathématiques (algèbre et géométrie) : 2° *arts et talents d'agrément;* on comprend sous ce titre l'écriture, le dessin, le chant et la gymnastique. On donnera en outre, autant que possible, aux élèves de troisième, de seconde inférieure et supérieure, qui voudraient s'y exercer, les facilités pour apprendre sans frais la sténographie (art. 44). » — « L'enseignement dans les écoles réales de second degré comprend toutes les matières principales qui sont enseignées dans les écoles réales du premier degré. Toutefois les élèves ne sont tenus d'apprendre que deux langues étrangères. Dans ce but, on organisera dans chaque école, suivant les besoins, un enseignement commun à tous les élèves, et qui portera soit sur le latin et le français, soit le français et l'anglais (art. 51). »

En Prusse, aux termes des règlements du 4 juin 1834 et du 12 janvier 1856, les notions de l'examen de sortie du gymnase sont : l'allemand, le latin, le grec, le français, la religion, l'histoire et la géographie, les mathématiques. — Celles de l'examen de sortie de l'école réale du premier degré sont, aux termes de l'ordonnance du 6 octobre 1859 : l'allemand, le latin, le français, l'anglais, la religion, l'histoire et la géographie, les mathématiques, les sciences naturelles.

(1) L'instruction du 8 mars 1832 sur les examens de sortie des écoles réales en Prusse, attache au certificat de maturité obtenu à la suite de cet examen le privilège du volontariat d'un an, ainsi que l'entrée dans les services d'administration, notamment dans les postes, et l'admission aux écoles spéciales (*Akademien*) d'architecture, des mines et des forêts.

(2) Arrêté du 7 décembre. Voici sur ce point les dispositions de la loi saxonne du 22 août 1876 :

« La période d'instruction dans les écoles réales du premier degré est close par un examen de maturité. L'autorité scolaire supérieure dresse le programme de cet examen. Le brevet de capacité délivré à la suite de l'examen donne le droit d'entrer dans les écoles supérieures spéciales du pays et de fréquenter les Universités, mais uniquement pour y étudier les mathématiques, les sciences naturelles et la pédagogique dans ses rapports avec les langues modernes (art. 47). »

on a dressé des statistiques (1). D'un côté, on a établi que les réalistes apportaient tout d'abord aux cours un esprit plus ferme. On a constaté, de l'autre, qu'après le premier élan ils éprouvaient un ralentissement sensible, et que les humanistes reprenaient l'avantage, grâce aux méthodes plus philosophiques dont leur esprit est pénétré. Depuis dix ans que la querelle dure, les témoignages sont opposés aux témoignages, les dissertations aux dissertations, les chiffres aux chiffres. Les plus grands noms ont été jetés dans la mêlée. Aujourd'hui encore les deux partis ne peuvent se trouver en présence, sans reprendre avec ardeur l'historique entier de la question ; nous avons pu en juger nous-mêmes, l'an dernier, dans un entretien où ils étaient représentés. Il ne suffit pas aux défenseurs des Écoles réales d'avoir un pied dans l'Université. Ils supportent impatiemment le régime de concession dont ils jouissent. Ils veulent se présenter dans des conditions d'absolue parité. Cette passion même est instructive. Elle doit nous prémunir contre les entraînements. Mais elle montre aussi, — et c'est le seul point que je veuille retenir ici, — quelle importance a prise ce type d'enseignement (2).

Ce qui a particulièrement contribué à lui donner cette force, c'est qu'il a eu tout d'abord son existence propre. On ne trouverait guère à l'étranger l'enseignement classique proprement dit et l'enseignement réal complet réunis sous une même direction. Ils sont parfois rapprochés, jamais confondus. Ils vivent l'un à côté de l'autre, porte à porte, mais point l'un chez l'autre : la séparation est la règle. Grâce à cette indépendance, et en raison des devoirs qu'elle lui imposait, l'enseignement réal a travaillé énergiquement à se constituer. Il s'est pourvu de son outillage ; il a créé ses méthodes et formé son personnel. C'est ainsi qu'il est arrivé à avoir ses chefs et son drapeau ; qu'il a pu engager la lutte, faire apprécier sa concurrence, presque la faire redouter. Quelle différence avec notre enseignement secondaire spécial ! Longtemps hôte suspect de l'enseignement classique, il n'a vécu que d'emprunts, misérablement, n'ayant rien à lui, ni locaux, ni matériel, ne s'appartenant pas à lui-même. Ses meilleurs agrégés ont été attirés à l'enseignement classique. C'est un corps dispersé, sans cadres, sans direction, sans émulation, qui rend au jour le jour les services qu'on lui demande, mais qui n'a ni le bénéfice ni l'honneur de ses succès.

(1) Voir, entre autres travaux publiés sur la question, la brochure du docteur Ludwig Schacht, directeur de la Realschule de 1er ordre, à Elberfeld, sur *l'Égalité des droits entre la Realschule du premier ordre et le gymnase*. Berlin, 1878.

M. Steinbart, directeur de l'École réale de Duisbourg, a recueilli des renseignements sur la carrière suivie par tous les élèves sortis des écoles réales, pendant dix ans (de 1866 à 1876), soit un nombre de 3,737. Il a démontré que dans aucune des branches d'études supérieures auxquelles sont admis les élèves des Écoles réales sur le même pied que les élèves des gymnases, les uns n'ont pas été inférieurs aux autres ; que dans quelques-unes d'entre elles, ils ont été notablement plus forts, et précisément dans la partie la plus difficile, c'est-à-dire dans l'obtention du diplôme universitaire donnant la faculté d'enseigner.

Personnellement, nous devons beaucoup, pour l'élucidation de cette question, aux entretiens substantiels et élevés de M. le Dr Laubert, directeur de l'École réale de Francfort-sur-l'Oder.

(2) Voir la *Revue internationale de l'enseignement*, no du 15 février 1881.

Est-ce à dire que nous devrions chercher l'affermissement de l'enseignement spécial dans une sorte de rupture avec l'enseignement classique? Ce serait la plus dangereuse des chimères.

Dans près des deux tiers des collèges communaux (141 sur 252), la population scolaire se porte vers les études spéciales : il suffit d'encourager ce mouvement, partout où il répond manifestement aux besoins locaux. Dans les autres, dans ceux où la clientèle se partage presque également, dans ceux où la part de l'enseignement classique est la plus forte (1), comme dans les nombreux lycées qui doivent donner satisfaction aux deux catégories d'intérêts, ce que nous demandons simplement, c'est que l'enseignement spécial soit représenté par un chef qui siège dans les conseils de l'établissement à côté du censeur ou du sous-principal, qui ait qualité et autorité pour diriger le personnel et surveiller les études, pour éclairer les familles, suivre les élèves et leur préparer les voies de la carrière où ils se proposent d'entrer, pour créer, en un mot, dans cet ordre d'enseignement, le lien qui manque. Une telle mesure n'a rien qui puisse troubler notre organisation scolaire, et elle concourrait assurément à donner à l'enseignement spécial la confiance dont il a besoin.

Nous voudrions toutefois quelque chose de plus décisif. L'expérience d'un établissement d'enseignement spécial pur n'a été faite, jusqu'ici, qu'à Cluny, à Mont-de-Marsan, à Pontivy. Pourquoi ne serait-elle pas tentée, ainsi que nous le proposions dès l'année dernière, dans trois ou quatre grandes villes industrielles, Lyon, Marseille, Bordeaux, Lille, Paris?

On objecte, contre la création de ces établissements distincts, d'une part, la susceptibilité de nos sentiments d'égalité démocratique; d'autre part, la nécessité de conserver dans l'éducation nationale l'unité de la direction morale, en retenant le plus lontemps possible sous le même toit des enfants que disperseront les intérêts de la vie. Combien l'égalité démocratique n'est-elle pas plus atteinte dans cette sorte de cohabitation où, quelques progrès qui se soient faits dans nos idées sous ce rapport, les élèves ne vivent pas sur le même pied, où ils apprennent bien plus à se déprécier qu'à s'entr'estimer! L'égalité ne gagnerait-elle pas, au contraire, à ce que les deux ordres d'enseignement, traités de même, dotés de même, ayant la même discipline de vie, des maîtres également honorés, eussent chacun son domaine à part? Quant à l'unité de la direction morale, elle serait, en vérité, bien fragile, si elle ne tenait qu'à ce rapprochement entre les quatre murs d'une maison! La véritable unité, celle qui crée les mœurs, a des sources plus profondes : c'est dans la communauté d'esprit et de sentiment des maîtres qui sont appelés à former la jeunesse qu'il faut la chercher.

En Allemagne, au-dessous des deux degrés d'écoles réales, l'ordon-

(1) Le nombre des collèges où il y a à peu près égalité entre les deux enseignements est de 34; celui des collèges où l'enseignement classique domine, de 77 (Statistique de 1876).

Dans l'Académie de Paris, les trois catégories d'établissements se répartissent ainsi qu'il suit :

Collèges dans lesquels l'enseignement spécial domine.....	13
Collèges dans lesquels l'enseignement classique domine.....	7
Collèges dans lesquels il y a égalité.....	4

nance de 1859 reconnaît un troisième ordre d'établissements similaires plus accessibles. Il existe en Autriche, à côté des gymnases et des écoles réales purs, des gymnases mixtes dits gymnases réals, des gymnases inférieurs, des écoles réales inférieures. Vienne compte à elle seule 20 variétés d'établissements d'enseignement secondaire ainsi gradués. Dans le souple et large système d'éducation nationale que nous aimons à concevoir, il y aurait place pour cette diversité d'établissements accommodés à tous les besoins; et dès aujourd'hui, malgré ce que les préjugés peuvent avoir conservé de force, nous ne croyons pas qu'un lycée d'enseignement spécial soit exposé à manquer d'élèves.

Paris, pour nous en tenir aux intérêts de notre ressort, comptait, d'après la dernière statistique de la Chambre de commerce, les communes suburbaines comprises, 876,329 habitants (148,244 chefs ou patrons; 728,485 ouvriers ou contre-maîtres) voués aux professions industrielles, soit plus d'un tiers de la population (1). Le collège Chaptal, qui représente l'enseignement de cet ordre, et les Écoles Turgot, qui se le sont, en partie, si heureusement approprié, reçoivent, nous l'avons vu, 3,350 élèves. C'est un chiffre bien inférieur aux besoins de la cité.

Que l'établissement dont nous avons demandé la création soit muni de toutes les ressources matérielles sans lesquelles un enseignement est aujourd'hui réduit à l'impuissance; qu'il ait à sa tête un personnel qui, pris dans les rangs de l'enseignement spécial, ait à cœur de se former une clientèle : ce n'est pas Paris seulement qui profitera de l'institution; l'enseignement spécial tout entier se reconnaissant dans ce type fondé pour lui et par lui, et prenant avec éclat possession de lui-même, y trouvera, pour le développement de ses destinées, son point d'appui et sa règle. L'école de Cluny ayant son champ d'application, non plus à Pontivy, mais dans la capitale de la République, en pleine lumière, — comme l'École normale supérieure l'a depuis longtemps à Louis-le-Grand, à Charlemagne, à Fontanes,—appellera à son tour les sujets d'élite; et le personnel une fois relevé, toutes les réformes de détail suivront.

Une telle entreprise sans doute ne saurait réussir sans le concours des familles, et trop souvent les familles ne s'inspirent que de leur intérêt immédiat; mais en cherchant à les satisfaire, il ne faut pas craindre de les éclairer.

On se plaint que l'enseignement spécial n'ait pas de débouchés. La critique ne doit être acceptée que sous réserves. Les études spéciales bien conduites donnent, dès aujourd'hui, accès à toutes les écoles pour lesquelles la production d'un diplôme n'est pas nécessaire. Chaque année, les établissements d'enseignement supérieur de la ville de Paris fournissent des candidats de premier rang aux écoles d'arts et métiers, à l'École centrale, à l'École d'agriculture, à l'École des mines, à divers autres établissements professionnels. L'École centrale n'en a pas reçu, depuis 1875, moins de 200. Bien plus, Chaptal, en dix ans, a donné 37 élèves à l'École polytechnique et 4 à l'École normale supérieure. Les cours spéciaux des

(1) Statistique de 1872. — La population totale, d'après le recensement de 1876, était de 2,410,449. La proportion exacte entre la population industrielle de 1872 et la population totale de 1876 est de 36,35 %. Et depuis 1872 la population industrielle n'a pu que s'accroître; le chiffre de la population totale s'est certainement élevé aussi depuis 1876.

lycées et collèges du ressort ont aussi leur page dans ce livre d'or; ils comptent 1 admission à l'École normale supérieure, 7 à l'École polytechnique, 2 à l'École centrale. Il est bon que de tels exemples puissent être cités pour témoigner que l'enseignement spécial n'arrête pas l'essor des intelligences distinguées. Nous ne demandons pas mieux, d'ailleurs, que de voir, suivant le désir commun, s'élargir les perspectives; et puisque, dans l'opinion publique, ce sont les diplômes qui font le crédit d'un enseignement, nous acceptons très volontiers qu'on donne une valeur courante aux diplômes de l'enseignement spécial, en leur assurant, pour l'entrée dans les administrations publiques, le privilège de quelques points de faveur. Mais ce n'est pas sur ces ambitions que les études spéciales doivent se régler. Au moment où une nouvelle constitution va leur être donnée, il ne faut pas les laisser oublier leur origine ni leur destination. Créées en vue des besoins de l'agriculture, du commerce et de l'industrie, c'est à ces besoins qu'elles doivent se faire honneur de répondre. Même à Paris, nous l'avons établi, c'est là que se trouve l'intérêt des familles. Toute autre visée fausserait la direction de l'enseignement et en compromettrait le succès.

Deux mesures, entre toutes, aideront à le maintenir dans cet esprit : la réforme du plan général des études et la simplification des programmes.

La répartition de l'enseignement en cinq années formant chacune une série indépendante, un ensemble se suffisant à lui-même, a pu, au début, faciliter le recrutement des classes. Il fallait user de tous les moyens de séduction. Malheureusement, — les chiffres n'en témoignent que trop, on l'a vu plus haut, — en se prêtant aux interruptions à volonté, les programmes de l'enseignement spécial ont paru les justifier. Ce qui, dans la pensée du législateur, ne devait être qu'une exception, est devenu la règle. On a pris l'habitude de ne faire que le quart ou la moitié du chemin à parcourir. Les familles ne sont jamais disposées à s'imposer plus de sacrifices qu'on ne leur en demande, et la persévérance chez les élèves est une vertu qui a besoin d'être encouragée. A vrai dire, cette organisation qui oblige à accumuler dans chaque année les matières d'enseignement et à tout précipiter, n'est pas faite pour soutenir le zèle des jeunes gens, disposés à avancer pas à pas, jusqu'au bout, sans disputer au travail les mois et les jours. Elle sacrifie ceux qui auraient le goût de terminer régulièrement leurs classes à ceux qui n'ont que la pensée d'en finir avec la classe. C'est discréditer un enseignement que de le mettre à la merci des élèves qui en profitent le moins. Dans ces conditions, il devient une sorte d'apprentissage auquel on renonce dès que l'on se sent la main un peu formée ; ce n'est plus une éducation.

On est d'accord aujourd'hui pour partager les études spéciales en deux périodes : la première, appropriée aux enfants de 12 à 15 ans; la seconde, réservée aux jeunes gens de 15 à 17 ou 18 ans; chacune d'elles ayant son programme suivi, ses examens et ses diplômes : certificat ou diplôme d'études élémentaires, à la fin de la première période; diplôme d'études supérieures ou baccalauréat, à la fin de la seconde. Dans les collèges, sans doute, et dans la plupart des lycées, les élèves n'iront guère au delà de la première période; mais on peut espérer que, placés franchement dans cette voie, ils iront jusque-là. Le second degré, qui ne convient qu'aux grands établissements, sera partout moins peuplé que le premier. Mais n'en est-il pas de même dans les études classiques? Et de la quatrième

à la philosophie les effectifs de classe ne vont-ils pas s'abaissant plus ou moins sensiblement ?

Cette harmonie établie dans la distribution générale des études permettra de simplifier les programmes. On ne peut leur reprocher que d'être trop riches. Les besoins sociaux de la vie moderne se multiplient chaque jour, et l'on voudrait que les études de la jeunesse répondissent à tous ces besoins, anciens et nouveaux. Mais à force d'entasser matière sur matière, nous arrivons, en vérité, à exclure de notre éducation l'idée même de l'éducation. Les facultés de l'enfant ne résistent pas à ces accumulations. Prenons-y garde, c'est le fonds de l'activité intellectuelle qu'on risque d'atteindre en lui. Il étouffe dans nos programmes. De l'air, dirions-nous volontiers en reprenant le mot de Goëthe, de l'air, encore plus d'air. Ce ne sera pas un des moindres bienfaits de la réorganisation qui se prépare que d'avoir modifié les programmes en les allégeant et permis aux maîtres de ne pas sacrifier l'esprit aux connaissances.

Ainsi défini et réparti, régularisé dans son développement, consacré par les sanctions attachées aux examens qui le couronnent, l'enseignement secondaire spécial offrira aux familles une base d'éducation large et solide. En engageant leurs enfants dans ce système d'études, elles sauront ce qu'elles font ; elles n'ignoreront pas qu'elles doivent les y maintenir le temps nécessaire pour qu'ils en profitent ; mais elles auront la certitude d'en recueillir le profit.

L'enseignement classique trouvera lui-même dans cette sorte de rénovation de l'enseignement spécial un élément et un moyen de progrès. Vraisemblablement il perdra un certain nombre d'élèves. Ne nous en inquiétons point. Ceux qui lui resteront lui appartiendront d'autant mieux. On ne saurait trop apprendre de grec et de latin à ceux qui se plaisent à cette haute culture. Le danger est d'en apprendre à trop de jeunes gens qui n'en ont ni le goût ni le besoin. Dès le XVIe siècle, Montaigne, en son pittoresque langage, signalait comme un danger public « ces métis ineptes et importuns ». La loi des sociétés bien organisées est de ne pas produire plus de forces qu'on n'en peut employer. Les études désintéressées ne gagneront pas seulement à cette réforme un surcroît d'indépendance et de solidité. Il en sortira, je l'espère, à l'honneur même de l'enseignement classique, un salutaire effet d'émulation. L'Université, qui embrasse dans son sein les deux ordres d'enseignement, ne peut que s'applaudir de voir s'établir entre eux une de ces luttes généreuses qui ne sont pas moins fécondes pour le développement des énergies intellectuelles et morales d'un pays que pour l'accroissement de sa richesse.

O. GRÉARD,

Vice-Recteur de l'Académie de Paris.

TABLEAU INDIQUANT LA POPULATION COMPARATIVE DES LYCÉE

INDICATION DES ANNÉES.	NOMBRE DES ÉLÈVE									
	CLASSIQUES.						PRIMAIRES.			
	Lycées.		Collèges.		Total.		Lycées.		Collèges.	
	Effectif.	Prop. 0/0.	Effectif.	Prop. 0/0.	Effectif.	Prop. 0/0.	Effectif.	Prop. 0/0.	Effectif.	Prop. 0/0.
1842.. .	18.772	96,01	18.651	70,16	37.423	81.11	441	2,25	7.082	26,6
1865.. .	28.441	74,90	15.943	48,25	40.384	61,50	3.187	9,77	5.215	15,7
1876.. .	27.500	67,08	14.992	39,21	42.492	53,63	4.799	11,71	9.232	24,1

TABLEAU INDIQUANT LA RÉPARTITION DES ÉLÈVES ENTRE L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE ET L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES DU RESSORT ACADÉMIQUE DE PARIS, DE 1865 A 1880.

INDICATION DES ANNÉES.	NOMBRE DES ÉLÈVES DES DIFFÉRENTS COURS ET PROPORTION POUR 100.								
	Cours classiques (lettres).	Proportion pour 100.	Cours classiques (sciences) (1).	Proportion pour 100.	Cours primaires.	Proportion pour 100.	Cours spéciaux.	Proportion pour 100.	TOTAL.
1865.. . .	2457	55,11	129	2,90	807	18,11	1064	23,88	4457
1866.. . .	2541	55,46	146	3,19	637	13,90	1258	27,45	4582
1867.. . .	2649	53,68	194	3,93	792	16,05	1300	26,34	4935
1868.. . .	2682	53,18	189	3,75	834	16,54	1338	26,53	5043
1869.. . .	2734	53,21	213	4,14	862	16,78	1329	25,87	5138
1870.. . .	»	»	»	»	»	»	»	»	»
1871.. . .	2555	52,94	177	3,67	798	16,53	1296	26,86	4826
1872.. . .	2591	48,68	244	4,59	889	16,71	1598	30,02	5322
1873.. . .	2702	47,48	257	4,52	1025	18,01	1707	29,99	5691
1874.. . .	2673	46,30	301	5,21	1009	17,48	1790	31,01	5773
1875.. . .	2753	46,84	294	5,00	1013	17,23	1818	30,93	5878
1876 . . .	2768	45,71	332	5,48	1057	17,45	1899	31,36	6056
1877.. . .	2765	45,28	391	6,40	1050	17,19	1901	31,13	6107
1878.. . .	2771	45,47	408	6,69	1033	16,95	1882	30,89	6094
1879.. . .	2764	44,07	412	6,57	1121	17,88	1974	31,48	6271
1880.. . .	2844	42,45	504	7,52	1257	18,77	2094	31,26	6699

(1) Ces cours comprennent les élèves qui ont suivi les cours de mathématiques préparatoires, élémentaires ou spéciales.

ET COLLÈGES DE LA FRANCE EN 1842, EN 1865 ET EN 1876 (1).

SUIVANT LES COURS.										
		COMMERCIAUX OU D'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL.						TOTAL des trois catégories d'élèves.		
Total.		Lycées.		Collèges.		Total.				
Effectif.	Prop. 0/0.	Effectif.	Prop. 0/0.	Effectif.	Prop. 0/0.	Effectif.	Prop. 0/0.	Lycées.	Collèges.	Lycées et collèges.
7.523	16,31	340	1,74	851	3,20	1.191	2,58	19.553	26.584	46.137
8.402	12,79	5,002	15,33	11.880	35,96	16.882	52,71	32.630	33.038	65.668
14.031	17,71	8,696	21,21	14.012	36,65	22.708	28,66	40.995	38.236	79.231

TABLEAU INDIQUANT : 1° LA CATÉGORIE DES ÉTUDES ANTÉRIEURES FAITES PAR LES ÉLÈVES QUI ONT SUIVI LES COURS DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL DANS LES LYCÉES ET LES COLLÈGES DU RESSORT ACADÉMIQUE DE PARIS, DE 1865 A 1880; 2° LA PROPORTION 0/0 DANS CHAQUE CATÉGORIE.

INDICATION des ÉTUDES FAITES.	NOMBRE DES ÉLÈVES AYANT SUIVI LES DIFFÉRENTS COURS ET PROPORTION 0/0.							
	COLLÈGES.		LYCÉES DES DÉPARTEMENTS.		LYCÉE CHARLEMAGNE.		TOTAL.	
	Nombre des élèves.	Proportion 0/0.	Nombre des élèves.	Proportion 0/0.	Nombre des élèves.	Proportion 0/0.	Nombre des élèves.	Proportion 0/0.
Classiques. . . .	279	5,53	192	12,63	220	23,61	691	9,22
Primaires.. . . .	4762	94,47	1520	87,37	712	76,39	6802	90,78
Total et proportion moyenne. . . .	5041	100, »	1328	100, »	932	100, »	7493	100, »

(1) Sur les seize tableaux annexés au Mémoire de M. Gréard nous croyons devoir reproduire les cinq plus importants.

TABLEAU INDIQUANT L'EFFECTIF COMPARATIF DES LYCÉES DE LA FRANCE AU POINT DE VUE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL, EN 1865 ET EN 1876. — (LYCÉES QUI COMPTAIENT PLUS DE 400 ÉLÈVES EN 1865.)

INDICATION des ÉTABLISSEMENTS.	NOMBRE DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL				EFFECTIF TOTAL			
	en 1865.	en 1876.	Augmentation.	Proportion 0/0 de l'augmentation.	en 1865.	en 1876.	Augmentation.	Proportion 0/0 de l'augmentation.
Alger.	115	306	191	62,41	467	929	462	49,73
Amiens. . . .	85	154	69	44,80	441	453	12	26,49
Angoulême.. .	99	131	32	24,42	532	616	84	13,63
Bordeaux. . .	114	180	66	36,66	843	1,002	159	15,86
Brest.	32	92	60	65,21	412	601	189	31,44
Caen..	105	137	32	23,35	531	563	32	5,68
Lille..	89	161	72	44,72	463	695	232	33,38
Lyon.	238	303	65	21,45	1,111	1,293	182	14,07
Marseille. . .	240	236	— 4	— 1,66	967	973	6	0,61
Montpellier. .	75	147	72	48,97	664	923	259	28,06
Nancy.. . . .	29	90	61	67,77	602	779	177	22,72
Nantes. . . .	82	118	36	30,50	450	556	106	19,06
Nice..	87	143	56	39,16	548	518	— 30	— 5,47
Rouen..	153	215	62	28,83	670	859	189	22,00
Saint-Étienne.	104	169	65	38,46	435	444	9	2,02
Toulouse . . .	35	216	181	83,79	647	1,100	453	41,18
Tours.	74	78	4	5,13	404	436	32	7,34
Totaux et prop. moyenne 0/0.	1,756	2,876	1,120	38,94	10,187	12,740	2,553	20,04

TABLEAU INDIQUANT, POUR CHAQUE ANNÉE D'ÉTUDES, LE NOMBRE ET LA PROPORTION 0/0 DES ÉLÈVES DES LYCÉES ET COLLÈGES DU RESSORT ACADÉMIQUE DE PARIS QUI ONT QUITTÉ LES COURS D'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL DE 1865 A 1880.

NATURE DES ÉTABLISSEMENTS.	INDICATION DES ÉLÈVES QUI ONT TERMINÉ LEURS ÉTUDES ET PROPORTION 0/0.										
	ANNÉE PRÉPARATOIRE.		1re ANNÉE.		2e ANNÉE.		3e ANNÉE.		4e ANNÉE.		TOTAL.
	Nombre des élèves.	Proportion 0/0.	Nombre des élèves.	Proportion 0/0.	Nombre des élèves.	Proportion 0/0.	Nombre des élèves.	Proportion 0/0.	Nombre des élèves.	Proportion 0/0.	
Collèges.	579	15,49	1126	30,12	1083	28,98	683	18,27	267	7,14	3738
Lycées des départements.	173	14,04	324	26,30	415	33,69	263	21,35	57	4,62	1232
Lycée Charlemagne.. . .	163	19,06	296	34,62	197	23,04	199	23,28	»	»	855
Total et prop. moyenne 0/0.	915	15,71	1746	29,97	1695	29,10	1145	19,66	324	5,56	5825

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

ÉTUDES DES FEMMES

CHAPITRE

Extrait du *Choix et de la Méthode des Études*, par Claude Fleury, prêtre, abbé du Loc-Dieu, ci-devant précepteur de Messeigneurs les princes de Conty (1687).

Il est encore nécessaire de m'expliquer sur les études des filles, dont j'ai touché quelque chose en divers endroits. Ce sera sans doute un grand paradoxe, qu'elles doivent apprendre autre chose que leur catéchisme, la couture et divers petits ouvrages ; chanter, danser et s'habiller à la mode, faire bien la révérence et parler civilement, car voilà en quoi l'on fait consister, pour l'ordinaire, toute leur éducation. Il est vrai qu'elles n'ont pas besoin de la plupart des connaissances que l'on comprend aujourd'hui sous le nom d'études ; ni le latin, ni le grec, ni la rhétorique ou la philosophie des collèges ne sont point à leur usage, et si quelques-unes, plus curieuses que les autres, ont voulu les apprendre, la plupart n'en ont tiré que de la vanité qui les a rendues odieuses aux yeux des autres femmes, et méprisables aux hommes. De là cependant on a conclu, comme d'une expérience assurée, que les femmes n'étaient point capables d'études, comme si leurs âmes étaient d'une autre espèce que celles des hommes, comme si elles n'avaient pas aussi bien que nous une raison à conduire, une volonté à régler, des passions à combattre, une santé à conserver, des biens à gouverner, ou s'il leur était plus facile qu'à nous de satisfaire à tous ces devoirs sans rien apprendre. Il est vrai que les femmes ont, pour l'ordinaire, moins d'application, moins de patience pour raisonner de suite, moins de courage et de fermeté que les hommes, et que la constitution de leur corps y fait quelque chose, quoique sans doute la mauvaise éducation y fasse plus. Mais en récompense, elles ont plus de vivacité d'esprit et de pénétration, plus de doucenr et de modestie, et si elles ne sont pas destinées à de si grands emplois que les hommes, elles ont d'ailleurs beaucoup plus de loisir qui dégénère en une grande corruption de mœurs, s'il n'est assaisonné de quelque étude. Au reste, nous avons une raison particulière en France de souhaiter que les femmes soient éclairées et raisonnables : c'est le crédit et la considération qu'elles ont dans le monde. Ce qui fait que plusieurs hommes des plus polis raisonnent peu et parlent avec peu de suite, qu'ils tournent les études en railleries et font profession d'ignorance, c'est qu'ils se sont formés dans la

conversation des femmes et en conservent l'esprit ; au contraire, chez les anciens, où l'on honorait les lettres et le raisonnement, les femmes étaient plus savantes et toutefois moins considérées.

Pour voir les études qui peuvent être à l'usage des femmes, je crois que le plus sûr est de parcourir toutes celles que j'ai expliquées. Premièrement elles ne doivent ni ignorer la religion ni être trop savantes. Comme elles sont, pour l'ordinaire, portées à la dévotion, si elles ne sont bien instruites, elles deviennent aisément superstitieuses. Il est donc très important qu'elles connaissent de bonne heure la religion aussi solide, aussi grande, aussi sérieuse qu'elle est; mais si elles sont savantes, il est à craindre qu'elles ne veuillent dogmatiser et qu'elles ne donnent dans les nouvelles opinions, s'il s'en trouve le temps. Il faut donc se contenter de leur apprendre les dogmes communs sans entrer dans la théologie, et travailler surtout à la morale, leur inspirant les vertus qui leur conviennent le plus, comme la douceur et la modestie, la soumission, l'amour de la retraite, l'humilité, et celles dont leur tempérament les éloigne le plus, comme la force, la fermeté, la patience. Pour l'esprit, il faut les exercer de bonne heure à penser de suite et à raisonner solidement sur les sujets ordinaires qui peuvent être à leur usage, leur apprenant le plus essentiel de la logique sans les charger de grands mots qui puissent donner matière à la vanité. Pour le corps, il n'y a guère d'exercices qui leur conviennent que de marcher; mais tous les préceptes de santé que j'ai marqués leur conviennent, et ce sont elles qui en ont le plus de besoin, puisqu'elles sont le plus sujettes à se flatter en cette matière et à se faire honneur de leurs maladies et de leurs faibles. La santé et la vigueur des femmes est importante à tout le monde, puisqu'elles sont les mères des garçons aussi bien que des filles. Il est bon aussi qu'elles sachent les remèdes les plus faciles des maux ordinaires, car elles sont fort propres à les préparer dans les maisons et à prendre soin des malades. La grammaire ne consistera pour elles qu'à lire et écrire et composer correctement en français une lettre, un mémoire ou quelque autre pièce à leur usage. L'arithmétique pratique leur suffit, mais elle ne leur est pas moins nécessaire qu'aux hommes, et elles ont encore plus besoin de l'économique, puisqu'elles sont destinées à s'y appliquer davantage, au moins à entrer plus dans le détail. Aussi a-t-on assez de soins de les instruire du ménage ; mais il serait à souhaiter qu'il y entrât un peu plus de raison et de réflexion pour remédier à deux maux très communs : la petitesse d'esprit et l'avarice dans les femmes ménagères, et d'un autre côté la fainéantise et le dédain dans celles qui prétendent au bel esprit. Il servirait beaucoup de leur faire comprendre de bonne heure que la plus digne occupation d'une femme est le soin de tout le dedans d'une maison, pourvu qu'elle ne fasse pas trop de cas de ce qui ne va qu'à l'intérêt, et qu'elle sache mettre chaque chose en son rang.

Quoique les affaires du dehors regardent principalement les hommes, il est impossible que les femmes n'y aient pas souvent part, et quelquefois elles s'en trouvent entièrement chargées, quand elles sont veuves. Il est donc encore nécessaire de leur apprendre la jurisprudence telle que je l'ai marquée pour tout le monde, c'est-à-dire qu'elles entendent les termes communs des affaires, et qu'elles sachent les grandes maximes; en un mot, qu'elles soient capables de prendre conseil. Et cette instruction est d'autant plus nécessaire en France, que les femmes ne sont point en tu-

telle et peuvent avoir de grands biens dont elles sont les maîtresses absolues. Elles se peuvent passer de tout le reste des études : du latin et des autres langues, de l'histoire, des mathématiques, de la poésie et de toutes les autres curiosités. Elles ne sont point destinées aux emplois qui rendent ces études nécessaires ou utiles, et plusieurs en tireraient de la vanité. Il vaudrait mieux toutefois qu'elles y employassent les heures de leur loisir qu'à lire des romans, à jouer ou parler de leurs jupes et de leurs rubans.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LA QUESTION DES REALSCHULEN DEVANT LA CHAMBRE DES DÉPUTÉS DE PRUSSE

Au moment où la question de l'enseignement spécial préoccupe vivement l'opinion en France et dans plusieurs pays de l'Europe, il ne sera pas sans intérêt de reproduire les débats qui ont eu lieu à la Chambre des députés de Prusse (séances des 13 et 14 décembre 1880), sur les gymnases et les realschulen. Nous devons constater que la cause des realschulen a trouvé des défenseurs dans les partis les plus opposés de la Chambre prussienne ; c'est ainsi que M. Rickert appartient au groupe le plus avancé du parti national libéral ; M. Schmidt-Sagan, au groupe des conservateurs libéraux ; M. Theissing est ultramontain, M. Langerhans progressiste, M. Schmidt-Stettin vote avec les libéraux, bien qu'il ne soit inscrit à aucun groupe. D'autres orateurs ont encore pris part à la discussion : MM. Kropatchek et Minnigerode, du parti conservateur, et M. Perger, du parti ultramontain.

CHAMBRE DES DÉPUTÉS DE PRUSSE

SÉANCES DES 13 ET 14 DÉCEMBRE 1880

Seconde lecture du budget. — Ministère des Cultes, de l'Instruction publique et de la Médecine. Chapitre 120 : GYMNASES ET REALSCHULEN.

M. RICKERT a la parole.

L'orateur, laissant de côté diverses questions qui ont déjà été en partie traitées dans la discussion du chapitre « Universités », aborde immédiatement la question toujours pendante de la réforme de l'enseignement secondaire, dans le but d'amener le ministre à déclarer quelle position songe prendre le gouvernement à cet égard.

... Messieurs, les journaux ont positivement annoncé, cette année, que le gouvernement était sur le point d'introduire un plan de réformes pour l'enseignement secondaire. Dans la mesure où cette nouvelle des journaux était exacte, on était fondé à croire que les principes mis à la base du projet de loi sur l'enseignement, que le ministre précédent avait fait préparer, étaient également acceptés par le ministre actuel. On s'abandonnait à l'espoir que la réforme de nos gymnases et de nos realschulen de premier ordre allait être incessamment réalisée. Cette question est d'un caractère éminemment pratique. On ne pourra mettre fin aux plaintes qui surgissent à ce sujet qu'en faisant enfin cesser l'état de chose actuel, qui, de l'aveu de tous, est absolument intolérable. Or aujourd'hui nous venons d'entendre

qu'une partie de cette réforme, celle relative aux gymnases, ne pourrait pas, pour des raisons financières, être mise à exécution, parce que le ministre des finances n'était pas en mesure de fournir les ressources nécessaires. Il s'agirait, m'a-t-on dit, d'une dépense de 60 à 70,000 marks, affectée en grande partie au sectionnement des classes de troisième pour les établissements royaux qui ne sont pas encore pourvus d'une semblable organisation. On a dit que la réforme devait porter sur un accroissement des leçons de mathématiques et de sciences, et sur une diminution correspondante de l'enseignement de la grammaire; d'un autre côté, on a demandé, — et le gouvernement se serait rangé à cette demande, — que les realschulen sortissent du provisoire actuel, et obtinssent enfin cette parité de droits avec les gymnases qui leur a été reconnue en principe dès 1859, en attribuant dans leur programme une place plus importante au latin. Depuis on n'a plus entendu parler de rien. L'on ne sait pas où en est le gouvernement dans la solution de cette question.

Je n'aurais pas pris la parole sur cette matière, s'il n'y avait en ce moment encore en suspens une autre affaire qui est en connexion étroite avec celle-là. Vous savez, Messieurs, que le nouveau règlement des examens de médecine, pour lequel, dans le cours de l'année, une commission consultative a été convoquée, est en ce moment soumis à la décision du chancelier. La commission est tombée d'accord sur les conclusions suivantes :

« La commission ayant pris connaissance, par l'organe du délégué du ministre des cultes, de l'intention qu'a celui-ci de donner sous peu un plus grand développement à l'enseignement des mathématiques et des sciences dans les gymnases de la Prusse, et espérant que cette réforme, tout au moins dans ses traits principaux, sera réalisée aussitôt que possible dans tous les États de l'Empire, approuve le N° 1 du § 4 du projet d'une ordonnance relative aux examens de médecine. »

Or ce projet doit renfermer cette disposition que le diplôme de maturité délivré par un gymnase est la condition préalable des études de médecine. Les efforts, — et selon moi les légitimes efforts, — des *realschulistes* et des communes qui ont un intérêt supérieur dans la question, visent à obtenir enfin, au moins pour la médecine, la parité de droits qui a été expressément reconnue en 1859 par le ministre von Bethmann-Hollweg; mais les espérances qu'on avait conçues à ce sujet se sont encore une fois évanouies. D'un autre côté, nous n'avons pour les gymnases non plus aucune base sûre; car, vous le voyez, la commission consultative ne s'est prononcée en faveur de la validité du diplôme de maturité du gymnase pour les études de médecine, qu'à la condition que la réforme des gymnases projetée par le ministre serait mise aussitôt que possible à exécution.

Le chancelier a-t-il déjà pris une décision à ce sujet? Je l'ignore, mais il est bien possible que la décision soit prise avant que la réforme reconnue comme nécessaire ne soit mise à exécution? C'est pourquoi je voudrais prendre la liberté de poser cette question à M. le Ministre : Où en est actuellement l'affaire? Il y a une autre raison qui me fait attacher un vif intérêt à la chose. Vous savez que la question des privilèges des realschulen est en suspens depuis des années et n'a pas encore reçu de solution. Dans l'exposé des motifs du règlement d'examens déjà cité du ministre von Bethmann-Hollweg (14 octobre 1859), il est reconnu en propres termes que la realschule n'est point une école spéciale (*Fachschule*) dans le sens ordinaire du mot. « Les realschulen, y est-il dit, ne sont point des écoles spéciales, mais elles embrassent, comme les gymnases, tous les exercices propres à la culture intellectuelle, ainsi que les connaissances fondamentales. Il n'y a, par conséquent, entre le gymnase et la realschule aucune opposition de principe, mais ils sont appelés au contraire à se compléter l'un l'autre. Ils se partagent la tâche commune de fournir les fondements de toute la culture supérieure en vue des principales directions des diverses vocations. Ce partage

est devenu nécessaire par suite du développement des sciences et des conditions publiques de la vie, et les realschulen ont par là pris peu à peu une situation coordonnée vis-à-vis des gymnases. »

Et maintenant qu'a fait le gouvernement, depuis cette reconnaissance en principe du rôle des realschulen? Ce n'est qu'en 1870 que le ministre von Mühler a enfin admis que l'étude des mathématiques, des sciences naturelles et des langues modernes fût ouverte aux jeunes gens munis du diplôme de maturité des realschulen de premier ordre. Messieurs, les résultats qu'a produits cet essai sont absolument satisfaisants. Je ne veux pas vous citer les chiffres, qui, du reste, ont été portés à la connaissance du public par une statistique officielle de cette année; mais la conclusion qu'on en tire est que du moins, d'après la proportion, les résultats dans les disciplines nommées plus haut ont été très favorables pour les étudiants sortis des realschulen, je crois même plus favorables que pour les étudiants qui ont reçu leur préparation dans un gymnase.

En 1878, notre ancien collègue, M. Hoffmann, dont nous avons malheureusement à regretter aujourd'hui la haute compétence dans les questions d'enseignement, a présenté ici un excellent rapport sur la question de l'admission des diplômés des realschulen aux études de médecine, et la commission a décidé par 12 voix contre 2, — c'est-à-dire par une majorité composée de membres de tous les partis de la Chambre, — de soumettre la pétition des realschulistes à l'attention du gouvernement.

Depuis lors, malheureusement, il n'a plus été question dans cette enceinte ni de la pétition ni de son objet. Mais je crois, Messieurs, qu'après vous avoir montré qu'il s'agit actuellement d'une question éminemment pratique, nous sommes tous intéressés à apprendre du gouvernement quelle position il prend à ce sujet. Je veux seulement faire remarquer en terminant qu'on ne refuse pas seulement encore la situation coordonnée à ces realschulen qui ont eu à soutenir un combat si rude et ont si brillamment soutenu l'épreuve, mais qu'il ne leur a pas été possible de recevoir une autre dénomination. Les noms de « realschule de premier, de second ordre » ne sont pas précisément à recommander, aujourd'hui surtout que sont venues s'ajouter les écoles professionnelles (*gewerbliche*) perfectionnées. En Bavière, en Wurtemberg on a du moins donné, et on va donner à Brême et dans d'autres États allemands, le titre de *Realgymnasium* aux realschulen de premier ordre. Je crois que ce serait bien la moindre des choses qu'on indiquât, en leur donnant ce titre, la direction que ces écoles sont appelées à prendre dans leur développement.

Je ne veux pas aujourd'hui entrer plus avant dans la question; mais je serais très reconnaissant à M. le Ministre s'il voulait bien nous communiquer à quel point en est actuellement le plan de réforme pour le développement de l'enseignement secondaire.

Le Ministre des cultes von Puttkamer. — Messieurs, je crois que l'honorable préopinant lui-même ne trouvera pas à redire si je fais remarquer qu'il est plus facile de poser la question générale qu'il vient d'introduire qu'il ne l'est d'y répondre.

Je réponds tout d'abord aux premières paroles de l'honorable orateur, c'est-à-dire à la question de savoir ce qu'il est advenu du plan de réforme qu'on aurait eu en vue pour les gymnases et les realschulen. Messieurs, je ne voudrais pas, sous cette dénomination peut-être un peu ambitieuse, désigner les idées encore non arrêtées que j'ai eues sur ce point et que je poursuis encore. Je veux pour le moment me poser simplement cette question : Y a-t-il, d'un côté, dans le programme des gymnases, une lacune qui, dans leur propre intérêt, demande un remède? de l'autre, y a-t-il aussi dans l'enseignement des realschulen de premier ordre une semblable lacune, qui exige une réforme pour assurer d'une manière durable leur action salutaire

et la réalisation du plan d'éducation qu'elles poursuivent? Quant à la question, très grave, si, au moyen d'une réorganisation radicale, les deux institutions différentes ne se prêteraient pas à un rapprochement tel qu'elles se fondissent finalement en un même système, de sorte que la question des privilèges à accorder aux realschulen deviendrait superflue, je n'oserais, pour le moment, tenter de la résoudre, me réservant d'en dire un mot plus tard. Pour ce qui regarde mes idées sur la question mentionnée en premier lieu, elles sont tout simplement celles-ci : la partie des sciences naturelles dans l'enseignement des gymnases est, comme on sait, ainsi disposée, que son enseignement se trouve partagé en deux; il commence dans les basses classes, il cesse dans les moyennes pour reprendre de nouveau dans les supérieures. Il y a là une lacune manifeste, et je crois qu'il serait bon, — et ici je ne parle point d'autorité, mais mon opinion s'est formée en grande partie des observations que m'ont communiquées des hommes compétents, — il serait bon, dis-je, d'établir sous ce rapport une continuité dans tout l'enseignement gymnasial. Voilà un premier point. Dans les realschulen, c'est à certains égards tout le contraire. Les realschulen de premier ordre enseignent, comme on sait, le latin, mais d'une manière qui ressemble plus à une mutilation (*Verkrüppelung*) qu'à un véritable enseignement. Le nombre d'heures consacrées par semaine au latin diminue de plus en plus d'une manière très considérable. Quelles sont les conséquences de cette organisation? C'est que, d'après le témoignagne unanime des conseillers inspecteurs, dans la classe de première (*Prima*) des realschulen qui se vante de lire Tite-Live, si les inspecteurs généraux et provinciaux viennent seulement et se font traduire un chapitre de Tite-Live, ils s'aperçoivent trop souvent que les jeunes gens n'ont pas une intelligence suffisante du texte, et s'efforcent simplement de deviner. Tout le monde reconnaîtra que c'est là un état de chose qui demande une réforme urgente. Je suis d'avis ou bien qu'on supprime le latin dans la realschule, ou bien qu'on l'enseigne de manière que dans cette branche on obtienne un résultat quelque peu satisfaisant. Or, c'est là une mesure, — je ne veux pas entrer trop dans les détails, — qui ne serait possible que par une augmentation considérable du personnel enseignant. On m'a fait le calcul qu'il serait nécessaire d'augmenter de moitié le personnel de chaque établissement, si la double réforme en question devait être mise à exécution. Cela entraîne naturellement avec soi une nouvelle charge budgétaire; aussi me suis-je mis en relation avec mon collègue des finances pour lui demander si, dans le cas où la réorganisation serait jugée nécessaire, je pourrais compter sur son appui. Les pourparlers n'ont pas encore abouti, et je dois réserver la suite à l'avenir.

L'honorable M. Rickert a ensuite touché un tout autre point, — et il a la bonne fortune, que je n'ai pas, d'avoir là-dessus son jugement tout formé, — disant qu'on devait enfin accorder aux realschulen l'extension de privilèges qui leur a été si longtemps refusée; que les realschulen avaient brillamment fait leurs preuves dans toutes les branches qui leur ont été jusqu'ici concédées, les langues modernes, les mathématiques et les sciences naturelles. Je ne serai pas si hardi de me permettre publiquement ici n'importe quel jugement sur ce terrain. Je sais fort bien qu'il y a des realschulen très distinguées et qu'une grande partie de l'opinion publique s'est prononcée en leur faveur, estimant que non seulement elles sont absolument à la hauteur de leur tâche actuelle, mais qu'elles ont atteint un degré tel, qu'il semblerait sans danger d'admettre leurs diplômés aux études de médecine. Mais je ne dois point cependant passer sous silence que d'importantes réserves ont été exprimées à l'égard de ce point de vue de la part d'hommes considérables. Je ne dois pas passer sous silence que des Facultés, parmi les plus célèbres, m'ont adressé spontanément l'exposé de leur sentiment dans le sens tout opposé, lequel se résume à ceci, qu'on estime comme très douteux qu'il soit possible d'accorder aux realschulen l'extension de privilèges si vivement

désirée. Je ne veux pas m'étendre d'avantage sur cette question, qui est pour moi, je l'avoue franchement, un sujet épineux; je ne puis dire qu'une chose, c'est qu'à mes yeux : *non liquet;* je dois d'abord laisser l'opinion publique s'exprimer plus nettement; les avis ne manqueront pas de gagner en précision et en clarté; car vous m'accorderez qu'un faux pas commis dans cette voie aurait des conséquences désastreuses pour toute la culture de notre nation, et qu'il m'est permis de n'en pas vouloir prendre sur moi la responsabilité.

C'est pourquoi la Chambre voudra bien me permettre de rester provisoirement dans l'expectative. Je le répète, je ne me prononce ni dans un sens ni dans l'autre, et je ne puis que faire remarquer, à titre de document, que relativement à la question de la parité de droits pour les études de médecine, le ministère prussien, qui aurait aussi à donner son vote après l'avis du chancelier, persiste encore aujourd'hui, d'après ses dernières déclarations, dans ce point de vue de réclamer pour les études de médecine la préparation dans un gymnase de belles-lettres.

M. Schmidt (Sagan). — Messieurs, M. le ministre des cultes s'est exprimé sur la question en litige avec une circonspection méticuleuse qui lui laisse une entière liberté d'action. Mais j'estime qu'il sera nécessaire d'envisager d'un peu plus près cette question, qui est déjà depuis assez longtemps sur le tapis. La question, il est vrai, est, à proprement parler, de la compétence du *Reichstag*, puisque les *realschulistes* demandent uniquement aujourd'hui que leurs élèves soient aussi admis à embrasser les études de médecine à l'Université. Mais la question est aussi pour nous d'une si haute importance et, comme l'honorable M. Rickert l'a déjà fait ressortir, elle a déjà été examinée d'une manière si attentive, il y a deux ans, par la commission de l'Enseignement, qu'il y a toutes les raisons voulues pour qu'on ne vienne pas si à la légère et d'une façon aussi vague... (Cris à droite : A la légère ?)... oui à la légère; car, lorsqu'on déclare que la chose est douteuse et qu'on n'y entre pas plus avant, mais qu'on en appelle à l'avis des Facultés, dont les unes se sont prononcées pour, les autres contre, ce n'est point là en tout cas une manière approfondie, et je pense que la question n'est point de nature à être traitée de la sorte. Je suis parfaitement d'avis que la chose doit être mûrement étudiée, et je ne méconnais pas qu'il n'y a que de trop importantes réserves à faire touchant l'admission des élèves des realschulen aux études de médecine; mais je crois, malgré cela, qu'il y a des raisons prépondérantes pour qu'on se décide définitivement en faveur de l'admission. On y est contraire, parce qu'on espère toujours réaliser ce qu'on appelle la fusion des deux écoles (*die einheitliche Schule*). Mais j'estime qu'il y a déjà à cela un obstacle insurmontable, rien que dans la question de la surcharge des élèves. On espère réaliser cette école unique, — qu'on n'a pas encore réussi à établir, — en retranchant un peu aux langues mortes, en rognant encore plus à la grammaire et en apportant moins de minutie dans la lecture des classiques, afin d'attribuer, à la place, quelques heures de plus aux sciences naturelles, à la chimie, à la physique et aux mathématiques. Or, je prétends, avec une entière certitude, que cela ne sera pas possible sans imposer aux élèves considérablement plus de travail qu'ils n'en avaient jusque-là; car il est hors de doute que l'appropriation de connaissances positives en sciences naturelles, dans des branches en partie entièrement nouvelles pour les élèves, impose à ceux-ci de bien plus grands efforts que ce n'était le cas dans le petit nombre d'heures qui doivent leur être prises dans les langues mortes, parce que ces langues mortes sont depuis longtemps déjà beaucoup plus familières aux enfants et que, par conséquent, ces quelques heures ne leur occasionnent qu'un léger surcroît de travail.

De plus, il est hors de doute, — presque tous les orateurs se sont aujourd'hui prononcés dans ce sens, — que la surcharge de travail a déjà atteint

un tel point dans les gymnases (même si on estime que ce point n'est pas encore *trop* élevé) qu'une surcharge plus grande serait décidément impossible, et c'est pour cela que je crois que l'institution désirée d'une école unique est impraticable.

D'un autre côté, je crois que le but qu'on se propose d'élever d'une manière très sensible le niveau de l'enseignement des sciences naturelles dans les gymnases, ne serait atteint que d'une façon plus ou moins incomplète, car l'importance des langues mortes, dont l'étude est sensiblement plus facile et plus agréable aux élèves, resterait néanmoins encore assez prépondérante pour que les élèves s'en tinssent de préférence aux langues mortes en s'en occupant beaucoup plus, et, en somme, c'est essentiellement de langues mortes qu'il s'agit pour eux. Il en a toujours été ainsi, et il me paraît qu'il en sera toujours de même.

Mais supposé même qu'il fût possible d'établir cette école unique sans surcharge nouvelle, il faudrait encore se demander si une éducation des hommes conduite d'après une seule méthode, et je pourrais dire d'après un même patron, est vraiment une chose bien désirable. Dans tous les cas, depuis que les sciences naturelles jouent dans toutes les branches et dans tous les domaines un rôle de beaucoup plus grand et plus important qu'auparavant, depuis que le stock de connaissances à acquérir en vue de la carrière à venir et de la vie s'est accru dans une proportion si colossale, il est devenu absolument hors de doute qu'on ne saurait atteindre le but par un seul chemin, mais qu'il est nécessaire de suivre pour cela deux voies différentes, soit en donnant la prépondérance à la culture philologique et aux études libérales, soit en insistant sur les sciences naturelles, et il ne peut être pour la société qu'extrêmement utile et désirable que les résultats ainsi acquis par deux voies différentes agissent ensuite conjointement dans la vie et se complètent mutuellement, ou bien que leur antagonisme contribue à une plus rapide découverte de l'exact et du vrai. Il est possible que le jeune homme formé au gymnase ait certains avantages et une supériorité que je ne conteste pas du tout, qu'il possède une conception plus facile, plus profonde, plus idéale de chaque objet, l'autre voie n'en reste pas moins nécessaire, et s'il est vrai, d'un autre côté, que l'élève de la realschule s'adonne tout d'abord de préférence à l'étude des connaissances positives, cet état néanmoins, comme moi, du moins, je le soutiens, ne dure pas éternellement, mais le cours ultérieur de la vie et du temps pousse et conduit, par la force même des choses, à cet effet que tout homme, pour peu qu'il soit doué d'un esprit un peu actif, tire, dans la suite, des connaissances positives acquises leur essence spirituelle. Il arrivera, à mon avis, que les résultats obtenus dans chacune de ces deux voies se rappocheront peu à peu dans le cours de la vie. Du reste, il est certainement possible, dût cela coûter un peu plus de temps et d'argent, d'introduire, par le concours d'un personnel approprié, une culture plus profonde de l'esprit dans les realschulen.

Il y a encore une autre circonstance d'une grande importance pratique. Ce n'est souvent que tard qu'on peut reconnaître à quel genre de carrière l'élève est particulièrement disposé. Or, si un élève de realschule est déjà très avancé et qu'il doive, pour embrasser plus tard une autre carrière, passer d'abord au gymnase, il perd ainsi beaucoup de temps et, sous ce rapport, reste en arrière des autres. Rien que pour cette raison d'ordre pratique, il serait à désirer qu'on réglât les études de manière à laisser une latitude aussi large que possible aux élèves de realschulen.

Quant à ce qui a spécialement trait aux études de médecine, il n'est pas nécessaire de perdre beaucoup de paroles à ce sujet. Ces études, en effet, se basent en grande partie sur les sciences naturelles ; une connaissance approfondie de ces sciences chez le médecin est absolument nécessaire dans l'intérêt et pour le bien de l'humanité, et, par conséquent, c'est évidemment

à ces études qu'il faudra ouvrir tout d'abord un large accès aux élèves des realschulen. Il n'est pas nécessaire d'insister davantage sur ce point. Messieurs, je tiens les arguments que je viens d'exposer pour si graves et si décisifs, que j'estime qu'on devra en venir à donner satisfaction à la demande des *realschulistes*.

Le reste de la séance est rempli par le discours du député Kantak et par la réplique du commissaire du gouvernement Dr Stauder, sur la question de la langue d'enseignement dans les provinces polonaises et sur d'autres questions d'intérêt local.

SÉANCE DU 14 DÉCEMBRE

M. Schmidt (Stettin), revenant sur le débat de la veille, rappelle la question posée par l'honorable M. Rickert et la réponse du ministre de l'instruction publique. Il oppose à cette réponse le langage tenu précédemment dans une autre enceinte par le commissaire du gouvernement :

Cet été, Messieurs, s'est réunie à Berlin, sur l'initiative de la chancellerie de l'empire, une commission consultative chargée d'étudier la révision du règlement des examens de médecine. Un juriste qui fait partie du ministère de l'instruction publique, et que nous avons aussi l'honneur de connaître, assistait aux séances en qualité de représentant du ministère.

Ce membre de l'administration de l'instruction publique déclarait au sein de la commission qu'il était prématuré d'accorder aux realschulen, dont le caractère est encore mal fixé, le droit de préparer aux études de médecine; mais qu'on songeait à une réforme des gymnases dans le sens d'une augmentation de plusieurs heures données à l'enseignement des mathématiques et de la physique, tandis que l'enseignement grammatical serait diminué de quelques heures.

Messieurs, cette déclaration du commissaire du gouvernement était d'une grande importance, car la commission fut amenée par là à penser qu'en présence de cette réforme des gymnases et de la suppression de certaines lacunes, il n'y avait plus aucune raison d'ouvrir aux *Abiturienten* à côté des gymnases une nouvelle voie d'enseignement par les realschulen.

Si l'on compare, Messieurs, cette déclaration du commissaire du gouvernement avec ce que nous avons entendu hier de M. le ministre, on ne sait plus comment on doit faire accorder ces diverses déclarations. On peut se demander si le commissaire du gouvernement dans la commission avait pleins pouvoirs pour s'exprimer ainsi que je viens de le rapporter, s'il avait reçu ces pleins pouvoirs du ministère de l'instruction ou du gouvernement. L'un et l'autre cas me paraissent douteux, car déjà la remarque que l'attribution aux realschulen du droit de préparer aux études de médecine est prématurée parce que ces écoles ont encore un caractère mal fixé, cette remarque, dis-je, est déjà inexacte, car quiconque en effet a suivi le développement des realschulen sait que depuis 1859 le but de leur enseignement n'a jamais varié. Si le commissaire du gouvernement a néanmoins parlé de la situation indécise des realschulen, cette affirmation ne trouve aucun appui dans la réalité. On ne peut davantage alléguer les établissements du reste de l'Allemagne, par exemple du Wurtemberg et des autres pays allemands, car là non plus il n'y a pas lieu de parler d'une situation indécise. Aussi cette circonstance ne devait-elle pas manquer d'exciter une certaine sensation, que la décision de la commission ait été due à des promesses du commissaire du gouvernement qui n'ont pas encore reçu un commencement d'exécution.

Je mentionnerai encore ce fait, que le conseiller privé Dr Bonitz a déclaré à la Chambre des seigneurs, lors d'une délibération sur les écoles professionnelles, qu'on n'avait pas en vue pour les gymnases un but plus élevé, mais seulement les voies et moyens pour atteindre plus facilement ce but. Il y a également dans ce cas une contradiction entre le langage du conseiller privé Bonitz, dans la Chambre des seigneurs, et celui du délégué du ministère de l'instruction publique, au sein de la commission consultative. Je ne puis pas ne pas signaler, Messieurs, que la décision de la commission, fondée sur cette déclaration du commissaire du gouvernement, a été une décision préjudicielle, et c'est pour cela que je suis entré dans un examen plus détaillé de l'affaire.

M. le ministre a dit hier que, pour lui, la question des realschulen restait *in suspenso,* qu'il ne pouvait prendre aussi aisément un parti. Je n'ai pas la prétention de croire, Messieurs, que mes paroles pourront exercer une grande influence dans un sens ou dans l'autre sur la décision de M. le ministre, mais jadis les ministres de l'instruction publique ont su, dans l'intérêt du pays, prendre position en temps opportun vis-à-vis d'une si importante question. Je rappellerai deux ministres conservateurs. M. von Bethmann-Hollweg s'exprimait ainsi à la place même qu'occupe aujourd'hui M. le ministre de l'instruction publique : « Il viendra un temps où les diplômés des realschulen frapperont aussi à la porte de l'Université et où l'on devra leur ouvrir. » Le règlement d'examens de 1859 assurait déjà à ces élèves des droits précis aux Académies d'Architecture, des Mines et des Forêts; il les dispensait de l'examen de sous-officiers (*Fähnrichsprüfung*), lorsqu'ils avaient passé leurs examens d'*Abiturienten* dans une realschule de premier ordre. Je ne veux pas pousser plus loin l'énumération.

Dix ans s'étaient écoulés lorsque la question des realschulen reparut de nouveau à cette tribune, sous forme de pétition, à une époque où un ministre conservateur, M. von Mühler, était à la tête de l'instruction publique. J'eus l'honneur de présenter à la Chambre le premier rapport sur cette matière, et la commission invita le gouvernement à prendre en considération la question, si l'admission des élèves des realschulen à l'Université pouvait être autorisée. M. le ministre von Mühler fit lui aussi une enquête auprès des Facultés : quelques-unes opinèrent pour l'admission, par exemple les Facultés de Kiel, Greiswald, Königsberg; d'autres la repoussèrent, mais on eut l'impression que, même dans les Universités, il n'avait pas été fait précisément preuve d'une connaissance parfaite de la question. En particulier, l'exposé des sentiments de l'Université de Marbourg montrait qu'on ne savait pas bien exactement là-bas ce qu'était une realschule de premier ordre en Prusse, et il était par suite facile de s'expliquer les conclusions défavorables du rapport. Néanmoins, le ministre von Mühler prit une position personnelle en face de l'opinion des Universités; il ne se laissa pas déterminer par la majorité défavorable des rapports, mais ouvrit aux *Abiturienten* des realschulen l'étude des langues modernes, ainsi que celle des mathématiques et des sciences naturelles. Depuis lors, dix ans se sont de nouveau écoulés. Un petit nombre de realschulen ont été converties en gymnases, parce que les communes n'avaient pas le courage d'attendre plus longtemps que l'administration étendît leurs privilèges M. le ministre devra bien, en tous cas, prendre position sous peu, lorsque la question des droits des realschulen viendra devant le *Reichstag,* et je relève avec gratitude ce fait que naguère la commission des pétitions du *Reichstag* s'est déclarée pour l'admission aux études de médecine. Cette décision prouve non seulement que les realschulen ont ici, dans la Chambre, des amis, mais qu'elles en ont aussi dans le *Reichstag*. La realschule a aussi bien des amis que des ennemis : au nombre des amis, je compte entre autres M. von Kameke, ministre de la guerre, car sous son administration, le programme des realschulen a été introduit dans les écoles de cadets. Les écoles de cadets visent aux mêmes

résultats que les realschulen de premier ordre; ces élèves d'élite, qui entrent immédiatement dans l'armée comme sous-officiers, doivent avoir les connaissances d'un *Abiturient* de la realschule. Par cette concession du ministre de la guerre, les realschulen ont reçu un nouvel encouragement, parce qu'elles trouvent un champ d'expériences plus vaste pour leurs efforts, et aussi elles continueront d'autant plus à travailler dans la direction qui doit leur procurer la reconnaissance de droits plus étendus. Parmi les amis des realschulen, je dois aussi compter un prince allemand, le grand-duc de Mecklenbourg-Schwerin, dans les petits Etats duquel pas moins de cinq realschulen ont été établies, c'est-à-dire plus, proportionnellement, qu'il n'en a été créé dans le même temps dans les autres Etats allemands.

Si j'en viens maintenant aux adversaires des realschulen, il me faut, à mon grand regret, mentionner le fait récent de ce *rector magnificus* d'une grande Université, qui a trouvé l'occasion, dans son discours d'inauguration, de s'exprimer défavorablement sur les résultats obtenus par les realschulen dans les cinq dernières années pour les études universitaires. Si l'on considère, Messieurs, que les paroles d'un homme dans une semblable situation sont de quelque poids, qu'elles sont prononcées en présence de la jeunesse universitaire composée en partie de jeunes gens formés aux realschulen, on se demande tout d'abord quelle source d'informations ce recteur a bien pu avoir à sa disposition pour porter un blâme semblable. L'administration de l'instruction publique, Messieurs, veille elle-même à ce que les informations nécessaires sur les productions des realschulen ne fassent défaut à personne. Dans le *Centralblatt* de l'instruction publique on trouve de temps à autres l'indication des résultats des examens. Eh bien le discours inaugural que le recteur de l'Université en question n'a pas encore fait imprimer (1) contiendra, à moins qu'il ne soit profondément remanié, le blâme défavorable que je viens de citer.

Messieurs, si vous examinez la statistique, — je ne veux citer ici que quelques chiffres, — vous verrez qu'elle n'est point favorable à la thèse de ce recteur. De 1877 à 1878 de nombreux candidats des realschulen et des gymnases ont passé les examens pour le professorat (*Oberlehrerexamen*), et il se trouve que du côté des realschulen 23 %, du côté des gymnases seulement 12 %, ont obtenu un diplôme de premier degré; de sorte que ce résultat se présente tout à fait à l'avantage des realschulen. Si l'on remonte en arrière et qu'on prenne une période tout entière, la statistique et, avec elle, une déclaration imprimée du gouvernement établissent que les travaux des *Abiturienten* des realschulen et des gymnases pour l'examen de professorat se balancent, et que le plateau oscille tantôt au profit des gymnases, tantôt au profit des realschulen.

On a dit des realschulen qu'elles ne cultivaient pas suffisamment ni au même degré que les gymnases, le côté idéal de l'enseignement; on a fait la remarque, du dehors, que « l'américanisme » est favorisé dans les realschulen. Mais quiconque examinera le programme des realschulen, quiconque sait qu'on y lit les classiques allemands, anglais et français, et que l'histoire y amène sous les yeux de l'élève les grands hommes de tous les temps, ne pourra mettre en doute qu'un pareil reproche est bien mal fondé. Il y a des hommes qui, sans avoir été formés au gymnase, ont produit les œuvres les plus remarquables dans l'art.

M. von Puttkammer, ministre de l'instruction publique, se borne à répéter que le gouvernement était décidé à rester dans l'expectative

(1) Nos lecteurs ont pu lire et apprécier le discours de l'éminent recteur de Berlin auquel il est fait ici allusion. Une seconde édition de ce remarquable travail vient de paraître; elle est accompagnée d'un grand nombre de documents justificatifs.

jusqu'à ce que la question ait mûri dans l'opinion publique. D'ailleurs, pour ce qui regarde l'admission aux études de médecine, c'est une affaire qui sort de la compétence du ministère prussien et relève du *Reichstag*...

Après le Dr Perger, qui paraît attacher une grande importance à la composition latine « comme à un des moyens les plus puissants de culture intellectuelle », et qui déclare, de la part d'un collègue, que le corps des médecins est en majorité opposé à l'admission des *Realschüler* aux études de médecine, le baron von Minnigerode vient à son tour rompre une lance en faveur du gymnase et combattre l'extension des privilèges des realschulen. Il se déclare d'ailleurs en général peu favorable à ce genre d'écoles, dont la naissance est l'indice d'une tendance de notre époque qui s'attache souvent à des fins réalistes et s'inspire plus ou moins du principe utilitaire. Les realschulen pour lui n'occupent sous tous les rapports qu'un rang secondaire vis-à-vis des gymnases, car on y cherche à faire acquérir promptement la routine extérieure et les connaissances pratiques que demandent un certain nombre de carrières non libérales. Tout autre est le caractère du gymnase : c'est moins l'instruction que l'éducation de l'esprit qu'il cherche à atteindre, et dans ce but rien de plus profitable que l'étude des langues anciennes, lesquelles, par leur construction et la disposition des phrases, sont bien plus propres que les langues modernes à former la réflexion et la raison de l'élève. Les matières qu'elles renferment ont également une grande influence sur l'esprit du jeune homme qui s'en pénètre insensiblement. Contrairement à la tendance générale de notre époque, nous devons insister sur ce fait que le *savoir* purement extérieur, quelque étendu qu'il soit, ne fait point l'homme, mais que le but véritable de l'éducation est de communiquer la *force* interne, l'aptitude à acquérir ce savoir dans tous les domaines, et ce rôle appartient bien plus aux gymnases qu'aux realschulen, aux langues classiques qu'aux langues modernes telles qu'on les apprend dans les écoles modernes. Il est bien moins important d'acquérir une certaine habileté dans quelques spécialités que la vigueur d'un esprit rompu à toutes les difficultés et en état, par conséquent, de surmonter toutes celles qui peuvent se présenter. Dans le cas particulier des études de médecine, cette force d'esprit est d'autant plus nécessaire que cette Faculté exige des étudiants plus de travail qu'aucune autre, et suppose une connaissance du latin qui, d'après les paroles du ministre, serait insuffisante chez les élèves des realschulen; enfin, et surtout, la carrière de médecin prise en elle-même demande de celui qui l'embrasse plus que le savoir positif; le médecin est appelé à agir sur le sentiment, sur l'esprit des malades, et cette action ne peut être salutaire s'il n'a reçu une culture profonde, qu'on peut espérer trouver davantage chez un humaniste que chez un simple praticien; car l'activité bienfaisante du médecin a pour principal facteur un inébranlable idéalisme.

Gardons-nous, dit en terminant l'orateur, de dénigrer la vieille éducation classique de nos gymnases, qui a fait ses preuves, et à laquelle nos hommes les plus éminents doivent le meilleur de leur force.

Le Dr Langerhans, prenant la défense des realschulen, fait ressortir tout d'abord les maigres résultats que les enfants retirent des neuf ou dix années qu'ils ont passées au gymnase Ils y ont appris beaucoup de grammaire latine et ne peuvent dire un mot de latin; ce développement

exagéré de la grammaire a amené un redoublement de rigueur dans la discipline, et il semble, à vrai dire, que les gymnases d'aujourd'hui aient à cœur de former exclusivement des philologues.

Relativement à la question proprement dite des gymnases et des realschulen, ainsi que de « l'école unique », l'orateur, tout en admettant l'attitude réservée du gouvernement, estime qu'on pourrait, sans se départir de cette sage réserve, remédier à certains inconvénients qui se sont déjà manifestés. L'opposition, dont il a été fait mention, du corps médical à l'admission des élèves des realschulen aux études de médecine, provient d'une raison bien simple. La realschule qui n'a pas encore obtenu le titre de realgymnasium est toujours traitée comme une école de second ordre, et par un sentiment bien naturel, il répugne à des étudiants en médecine de faire leurs études préparatoires dans un établissesement d'ordre inférieur. Ils n'y verraient plus aucun inconvénient si l'on pouvait trouver une organisation qui permît aux realschulen de préparer des candidats à toutes les branches d'études. Pour cela, il y aurait certaines modifications à introduire. Elles peuvent se ramener à deux : dans les gymnases, l'enseignement de la grammaire doit être réduit en faveur d'une extension des sciences naturelles, dont la connaissance est aujourd'hui indispensable à tout homme d'éducation ; à l'égard des realschulen, le gouvernement doit aborder avec une bonne volonté complète (*mit voller Liebe*), la réorganisation qui, en les transformant en realgymnasium, les mettra à même de concourir avec les gymnases. Une des mesures à prendre dans ce but est d'apporter plus de rigueur dans l'enseignement d'une langue classique au moins, de manière à mettre les élèves en état de traduire avec intelligence Tite Live, puisque c'est cet auteur que le gouvernement prend pour critère. Si ces réformes ne suffisent pas, il faudra aviser alors; mais jusqu'à ce que l'essai en ait été fait, il faut repousser bien loin l'idée malheureuse d'une école unique, où l'on fusionnerait le gymnase et la realschule.

La question, dans le cours des débats, semblait s'être réduite à ceci : la realschule est-elle plus propre que le gymnase à préparer aux études de médecine ? Le Dr Kropatscheck montre que poser ainsi la question c'est faire des realschulen des écoles spéciales, tandis que dans la pensée de leurs partisans, elles doivent être des écoles de culture générale. La mesure prise par le ministre de consulter le corps médical est pour le moins étrange et en tous cas sans précédent. Et si, comme le dit le Dr Langerhans, les Facultés ont craint que les realschulen ne formassent des médecins de seconde classe, c'est là une crainte mal fondée, car il faudrait dire aussi que les officiers, les philologues formés aux realschulen sont des officiers, des philologues de seconde classe. La véritable position de la question est celle-ci : l'éducation que donne la realschule a-t-elle la même valeur pour la vie que celle du gymnase? et dans le cas de l'affirmative, il ne saurait plus être question de lui fermer la Faculté de médecine, pas plus que toute autre Faculté. Or le gouvernement a répondu affirmativement non seulement en théorie mais aussi en pratique, en admettant les *Abiturienten* des realschulen aux études philologiques. Ce serait se dérober à la conséquence logique des prémisses qu'on a accordées, que de leur refuser l'accès aux études de médecine. En pratique, il est vrai, il est permis d'hésiter. On ne peut s'en rapporter à des expériences personnelles, isolées, mal coordonnées, pour décider avec sûreté si

l'éducation que reçoit l'élève des realschulen est réellement si profonde, si elle développe avec autant de clarté son esprit et le rend capable d'apporter dans toutes les questions scientifiques un jugement pénétrant et lucide, apte en un mot à dégager le *punctum saliens*. L'orateur propose comme critère un moyen qui, selon lui, serait non seulement simple, mais efficace : une composition allemande sur un même sujet, donnée à tous les *Abiturienten* des divers établissements, et examinée par une commission qui aurait à décider quels travaux font preuve de la culture d'esprit la plus profonde.

Le projet ministériel de l'école unique ne trouve pas davantage grâce devant l'honorable orateur, qui l'appelle une « utopie ». Il proposerait plutôt comme réalisation pratique de cette *Einheitsschule*, une bifurcation qui aurait lieu seulement dans les classes supérieures, et permettrait aux élèves de la *Prima* de se consacrer plus spécialement aux humanités ou aux sciences.

Avec le député Kantak nous retournons encore une fois à Posen. L'intéressant discours de M. Theissing rend au contraire à la question son caractère général.

M. Theissing. — Messieurs, permettez à un homme d'école, qui a consacré 25 ans de son activité à une realschule, de dire encore quelques mots sur la situation de ces établissements. L'honorable M. von Minnigerode a tout à l'heure avancé que la realschule était vouée à l'utilitarisme. Rien n'est plus faux, Messieurs, rien n'est plus inexact que cela. La realschule, il est vrai, doit sa naissance à l'évolution de la vie moderne, à l'influence considérable qu'exercent les sciences naturelles dans tous les domaines, en particulier dans l'industrie, et à l'importance croissante des langues modernes, par suite du développement des relations internationales. En présence de ces circonstances nouvelles, la question devait nécessairement se poser : la culture intellectuelle doit-elle être obtenue uniquement par l'étude des langues classiques, des langues mortes, ou bien également par l'étude des langues modernes et des sciences ? C'est à cette considération que les realschulen doivent leur existence. Elles ne sont point une création artificielle ; elles ne proviennent point d'en haut : c'est des conditions mêmes de la vie, c'est du peuple qu'elles sont issues. Les communes ont fait d'énormes sacrifices pour les realschulen, et elles continuent à en faire. Le gouvernement n'a nullement favorisé le développement de ces écoles, qu'il envisageait, au contraire, d'un mauvais œil. Au reste, Messieurs, il ne faut point s'en étonner. Les personnalités influentes étaient et sont encore aujourd'hui des hommes qui tous ont passé par le gymnase, et il est bien naturel, en vérité, qu'ils aient une prédilection pour l'établissement auquel ils sont redevables de leur éducation. On a longtemps regardé les realschulen comme une dangereuse concurrence pour les gymnases, erreur qui, d'ailleurs, n'est pas encore dissipée à l'heure actuelle, Cependant, le gouvernement a du moins laissé les realschulen faire leurs preuves. Pour la première fois, il est intervenu d'une manière importante, en 1859, par le décret réglant les programmes d'enseignement et d'examens. Ce décret renferme une foule d'excellentes idées ; toutefois, je doute beaucoup qu'il ait été profitable au développement du système des realschulen. Il m'a toujours semblé comme si cet esprit méfiant et ombrageux dont je viens de parler n'était pas tout à fait étranger à la promulgation même de ce règlement. Sans doute, on a, dans cette circonstance, agi avec les meilleures intentions, je le reconnais; on voulait donner à la realschule aussi un moyen formel d'éducation, et, dans ce but, on introduisit au premier rang le latin. Mais je dois avouer que, d'après les expériences que j'ai faites moi-même,

le latin, dans les realschulen, n'a absolument pas produit les résultats qu'on en attendait.

Le latin est poussé jusqu'au point où il commencerait, en réalité, à avoir une action efficace sur l'intelligence, et c'est alors qu'il cesse. Par contre, on lui assigne un nombre d'heures tel, qu'il prend aux autres langues le temps qu'il leur serait nécessaire pour avoir sur le développement intellectuel des élèves une influence suffisante, pour que ceux-ci puissent avec calme s'adonner à l'étude approfondie des langues modernes et des littératures. Mes observations me portent à penser qu'il serait infiniment avantageux, au point de vue de l'éducation intellectuelle, d'éliminer absolument le latin des realschulen et de consacrer le temps ainsi gagné aux langues modernes. C'est surtout par l'étude des langues étrangères et des littératures qu'on atteint le but de la culture intellectuelle, et principalement par l'étude des langues classiques. Mais, Messieurs, dans le cas actuel, les langues modernes, l'anglais et le français, ont aussi une grande valeur, à la condition qu'on s'en occupe convenablement. Le français, comme langue, ne vient pas loin derrière le latin, et ce qui lui manque au point de vue de la littérature l'anglais le compense richement. Ainsi, par ce règlement du programme et des examens, les realschulen ont été, j'ose le dire, poussées en dehors de la sphère pour laquelle elles avaient été créées comme établissements d'instruction pour tous ceux qui ne se préparent pas à fréquenter l'Université ou qui ne veulent pas embrasser, à proprement parler, la carrière de savant. A côté de cela, on ne leur a pas donné les droits des écoles qui forment les savants. Pour me servir d'une locution familière, elles semblent se trouver placées entre deux selles... Le domaine en vue duquel elles avaient été instituées, la lacune qui existait sur ce point est déjà remplie par la fondation des écoles moyennes (*Mittelschulen*), écoles supérieures bourgeoises, et, en particulier, par la transformation des écoles professionnelles, dont on a fait précisément ce que les realschulen devaient être. Il est vrai qu'on a, il y a quelques années, assuré à celles-ci quelques privilèges; mais, j'en ai la conviction, on a par là plutôt nui aux realschulen qu'on ne les a servies.

Auparavant les élèves des realschulen savaient que l'Université leur était fermée. Or il m'est souvent arrivé, dans ma pratique, que des élèves des classes supérieures qui n'avaient pas voulu ou pu faire leurs études y prenaient goût tardivement; dans ce cas, ils passaient au gymnase et atteignaient leur but ordinairement avec une légère perte de temps, la plupart en six mois, — je puis énumérer toute une série de cas de ce genre. Je ne puis m'empêcher d'en citer un exemple : Un élève de *Prima* s'était décidé soudainement à entrer dans une carrière scientifique, et il voulut aller au gymnase. Le directeur du gymnase fit entrer ce *Primaner* en *Untersekunda*. C'était peu de temps avant Pâques. Je l'avertis, je lui fis remarquer qu'il n'était pas de force; mais il était tellement influencé d'un autre côté qu'il ne tint pas compte de mon avis. Dès Pâques, il se retira après s'être convaincu que son développement intellectuel ne le mettait pas à même de suivre la classe, et il se prépara à la maison. En automne il entra de nouveau au gymnase et vint en *Oberprima*. Le jour même où avait eu lieu l'*Abiturientenexamen*, je rencontrais par hasard l'un des examinateurs, qui me dit qu'il avait examiné l'un de mes anciens élèves et qu'il avait été le meilleur sur un grand nombre de candidats.

Aujourd'hui, Messieurs, les choses ont été changées; les élèves, en pareil cas, restent à la realschule où ils doivent faire de non moindres efforts que lorsqu'ils devaient étudier au gymnase. Ils y passent enfin l'examen, et alors ils s'aperçoivent tout d'un coup que toutes les avenues leur sont fermées; ils regrettent amèrement, — et les parents plus amèrement encore,— de n'avoir pas été au gymnase. La conséquence a été que de telles opinions se répandent naturellement très vite, et que la fréquentation des realschulen,

et principalement dans les petites villes que j'ai particulièrement en vue, a considérablement diminué dans ces dernières années, à peu près de moitié, et que les élèves se sont portés davantage aux gymnases.

C'est ma conviction que les realschulen ne peuvent subsister dans les conditions actuelles ; on doit aller jusqu'au bout, et en faire complètement des écoles de savants, et pour cela assigner une autre place au latin. On l'a déjà dit, si les élèves n'arrivent en latin qu'à des résultats ridiculement faibles, cela vient principalement de ce qu'eux-mêmes et leurs maîtres n'attachent pas à cette branche l'importance qui lui revient. Les élèves, les bons élèves du moins, suivent dans la règle l'excellent principe pédagogique : *non vitæ, sed scholæ discendum est.* L'élève n'apprend pas par considération de l'utilité pratique dans la vie, il apprend ce que le maître et l'institution regardent comme important. Ainsi le latin doit devenir le centre de l'enseignement; on doit lui assigner une autre place dans les classes supérieures, où il doit être autant exigé sous ce rapport qu'actuellement dans les gymnases. La composition latine, elle aussi, doit être introduite, et l'on peut très bien, à cet effet, retirer un certain nombre d'heures à l'étude des langues modernes, en diminuant, par exemple, les exigences à l'égard de l'usage écrit et oral de l'anglais, mais non pour ce qui a trait aux lectures et aux introductions littéraires. En même temps, l'étude du français se trouvera considérablement facilitée, si l'on fait marcher de front une étude sérieuse du latin. Dès lors les parents ont le choix de faire élever leurs enfants d'une manière ou de l'autre, mais alors aussi, on leur ouvre l'Université sans aucune restriction.

C'est avec étonnement que j'ai entendu qu'on ramenait sur le tapis une chose que j'avais, à vrai dire, regardée comme abandonnée, — elle l'est en tout cas depuis maintes et maintes années, en pédagogie, — je veux dire le « gymnase universel ». On part habituellement de l'opinion que tout est dans le gymnase, comme ce devrait être. Mes expériences sont de tout autre nature ; j'ai la conviction que, règle générale, les élèves quittent la realschule avec une fraîcheur d'esprit beaucoup plus grande et un goût pour l'étude beaucoup plus développé que ceux qui sortent du gymnase. On a parlé de surcharge de travail. Je suis convaincu, pour ma part, que cette surcharge est réelle, et a un effet abrutissant; un grand nombre de jeunes gens quittent le gymnase bourrés de connaissances qui alourdissent leur esprit sans l'intéresser. Aussi ne voudrais-je à aucun prix qu'on ajoutât encore un nouvel objet d'enseignement au programme du gymnase. Mais surtout je ne voudrais à aucun prix que la composition latine fût supprimée, l'étude du latin, au contraire, doit être poussée avec une plus grande énergie, mais l'enseignement du grec doit être transformé, car son but n'est pas de rendre les élèves capables de faire un exercice grec; c'est là ce qu'on a bien souvent méconnu. On tourmente les élèves avec la grammaire grecque et le thème grec, et il en résulte la satiété et le dégoût; le temps qui devait être employé à l'interprétation des classiques est consommé de la sorte sans profit pour l'esprit, bien moins encore pour la culture idéale. A mon avis on devrait, lorsque les formes grammaticales seraient une fois connues, laisser de côté ces exercices et employer le temps dans les classes supérieures uniquement et exclusivement à la lecture des classiques, et donner à celle-ci de plus grandes proportions : alors les élèves recevront une direction bien plus idéale, et il arrivera moins souvent qu'ils jettent, après leurs études, le grec de côté, s'ils ont appris tout d'abord à lire Homère, Platon, Thucydide, Sophocle, etc.

J'estime qu'il y a lieu d'appliquer aux realschulen une réforme destinée à les transformer complètement en établissements de même rang que les gymnases. J'y suis conduit encore par une autre considération.

On tire souvent des conclusions d'après des observations faites sur les jeunes gens qui vont à l'Université. Ces conclusions ne sont pas toujours

justes à tous les égards. Actuellement il n'est laissé d'autre choix aux *Abiturienten* des realschulen, que les mathématiques, les sciences, et les langues modernes. Il en résulte qu'un grand nombre d'entre eux se consacrent à ces branches, sans avoir pour cela aucune vocation, et ils auraient certainement embrassé une autre carrière, si elle ne leur avait pas été fermée.....

Le discours de M. Theissing clôt à proprement parler les débats sur les gymnases et les realschulen. M. Rickert ne reprend la parole que pour relever, non sans vivacité, les félicitations ironiques que le ministre lui avait adressées la veille, d'avoir su si promptement se former une opinion sur la question.

« C'est un compliment que je regrette de ne pouvoir retourner à M. le ministre », s'il n'a pas encore d'idée arrêtée sur une question que le gouvernement a résolue en principe dès 1859, et sur laquelle la commission de l'enseignement, en 1879, s'est prononcée par 12 voix contre 2, en renvoyant au gouvernement la pétition des *realschulistes*. Même ceux qui, comme l'honorable M. Kropatschek, se rangent au *non liquet* ministériel, avouent qu'il est temps enfin de donner une solution à la question, et le baron Minnigerode, qui s'est posé en champion des gymnases, paraît, lui aussi, s'être formé bien hâtivement une opinion sur les realschulen.

L'orateur craint qu'on ne reste dans un *statu quo* qui, de l'aveu de tous, est intolérable ; il se range absolument aux conclusions du précédent orateur, et demande au ministre s'il y a lieu d'espérer que la question relative à la transformation des realschulen vienne prochainement à exécution.

M. von Puttkammer, ministre des cultes, répond brièvement qu'il pense s'être exprimé avec une précision suffisante sur ce point. Sur la question de principe, il est d'avis, comme l'honorable M. Theissing, qu'il faut ou bien supprimer le latin dans la realschule actuelle, ou bien lui donner une place qui permette à la realschule de se développer sur une base convenable.

Quant à la révision des programmes, l'extension dans les gymnases des sciences et des mathématiques, et l'amélioration nécessaire, d'après l'avis du ministre, de l'enseignement du latin dans les classes supérieures des realschulen, sont deux réformes qui iront *pari passu*, et le ministre s'est déjà occupé de l'une et de l'autre dans une même lettre à son collègue des finances.

La discussion est close.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

DISCOURS DE M. BEUDANT A LA DISTRIBUTION DES PRIX DE LA FACULTÉ DE DROIT

Lundi 1er août a eu lieu à la Faculté de droit la distribution des prix de l'année scolaire 1880-1881. M. Beudant, doyen de la Faculté, a prononcé le discours suivant :

Messieurs,

L'usage impose à celui qui a l'honneur de présider cette solennité d'y retracer, tous les ans, les évènements de l'année scolaire qui finit.

J'aurais à vous entretenir des réformes introduites dans les études et dans les examens de la licence par le décret du 28 décembre 1880. L'an dernier, à pareil jour et à cette même place, je les appelais de mes vœux au nom de la Faculté ; elles sont aujourd'hui réalisées et déjà mises en application.

J'aurais à vous parler, en outre, d'autres réformes projetées relatives au doctorat. Elles sont à l'étude ; comme les précédentes. elles seront réalisées quand l'enquête attentive qui doit les précéder sera complète.

J'aurais enfin à proclamer quelques changements survenus dans le personnel de la Faculté. Au mois de décembre dernier, M. Garsonnet, dont je ne ferai pas l'éloge puisqu'il est présent à cette séance, a été nommé titulaire d'une chaire de droit romain. Tout récemment, MM. Beauregard et Jobbé-Duval, agrégés de la Faculté de Douai, ont été appelés à siéger en la même qualité dans notre compagnie.

Pour nous, hommes d'enseignement, préoccupés avant tout du bien des études dont nous avons charge, ces questions de programme et d'organisation sont le premier souci, ces questions de personnes, notre plus cher intérêt. J'aurais aimé à m'y arrêter, à vous dire les résultats de nos efforts et nos vœux, à souhaiter la bienvenue à nos nouveaux collègues. Mais un autre devoir me sollicite aujourd'hui. L'année que nous venons de traverser comptera, pour la Faculté, parmi les plus douloureuses. La mort a frappé sans relâche et multiplié ses coups parmi nous : trois de nos collègues, à bien peu d'intervalle, ont disparu de nos rangs. C'est une coutume pieuse de consacrer les anniversaires au culte des souvenirs ; souffrez, avant de donner la parole au rapporteur de nos concours, que j'évoque un instant ici la mémoire de ceux qui ne sont plus.

Les vacances dernières venaient de nous séparer, quand nous arriva la brusque nouvelle d'une perte bien cruelle, celle de M. Machelard. Il est mort, en août dernier, après 38 ans de services distingués dans l'enseignement, laissant des ouvrages qui lui assurent une place importante parmi les romanistes les plus éminents de l'École française au XIXe siècle, emportant l'estime universelle, l'affection de tous ceux qui ont eu le bonheur de le connaître. Homme de bien, d'une bonté et d'une bienveillance inaltérables, laborieux et modeste, mettant toute son ambition à l'exact et consciencieux accomplissement des devoirs de son état, il a su toujours et en toute circon-

stance se montrer à la hauteur de sa tâche. Sa vie a été celle d'un sage : il l'a consacrée tout entière, sans faste et sans bruit, à l'exercice de sa profession.

Deux mois plus tard, le 28 octobre, à peine avions-nous repris nos travaux, encore émus d'un deuil récent, nous perdions un des plus jeunes, un des meilleurs d'entre nous, M. Gide. Quand la mort frappe ceux dont les jours se sont prolongés jusqu'au terme ordinaire de la vie humaine, les regrets s'adoucissent à la pensée que la nature a été bienveillante envers eux. Combien la douleur n'est-elle pas plus amère lorsqu'au deuil s'ajoute l'affliction d'une fin prématurée ! Notre cher collègue a disparu dans la force de l'âge, en pleine activité du talent, ayant eu dans l'enseignement et dans les lettres les plus brillants succès, laissant de son court passage à travers la vie une trace ineffaçable. La Faculté a perdu en lui un des esprits les plus charmants qu'elle ait eu le bonheur de posséder ; l'Université, un des maîtres qui ont exercé la plus salutaire influence sur la jeunesse ; la France, — pourquoi craindrais-je de le dire ? — un de ses enfants dont elle pouvait le plus attendre dans le domaine de la science.

Enfin, il y a quinze jours à peine, nous rendions les derniers devoirs à M. l'inspecteur général Giraud. Plus heureux que Machelard, plus heureux surtout que Gide, il est mort comblé d'années, ayant eu le temps de remplir toute sa tâche et d'accomplir toute son œuvre.

Qui ne connaît sa carrière publique ? Peu d'existences ont été plus remplies que la sienne ; il a été mêlé à tous les évènements scientifiques et politiques de son temps.

Il y a plus d'un demi-siècle, à la fin de mai 1830, qu'il entrait dans l'Université comme suppléant à la Faculté de droit d'Aix. Il avait alors vingt-huit ans. Quelques mois après, il était nommé titulaire d'une chaire de droit administratif. Dix ans plus tard, appelé à Paris par une amitié illustre qui a été l'honneur de sa vie, il fut successivement inspecteur général des Facultés de droit, membre de l'Académie des sciences morales et politiques, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique, vice-recteur de l'Académie de Paris, fonction qu'il résigna le 25 février 1848. En 1851, il a occupé à deux reprises le ministère de l'Instruction publique. Il le quitta, la seconde fois, le 2 décembre, fit partie de la Commission consultative du gouvernement présidentiel et, bientôt après, fut nommé conseiller d'État. Au mois d'août suivant, à l'occasion du projet de loi sur les biens de la famille d'Orléans, il se retira, reprit ses fonctions d'inspecteur général et y joignit bientôt, depuis décembre 1852, celle de professeur à la Faculté de Paris, d'abord de droit romain, puis, depuis 1865, de droit des gens. C'est à l'Ecole de droit qu'il a passé la fin de sa vie, se partageant entre la présidence des concours d'agrégation, le Conseil supérieur de l'Instruction publique, où il n'a cessé de siéger, l'Académie et le *Journal des savants*, qu'il aimait de prédilection.

Partout, dans les fonctions si diverses qu'il a occupées, il a tenu une grande place et exercé une influence considérable. C'est que sa constante fortune ne fut pas due à un enchaînement de circonstances heureuses ; il la justifiait par les qualités les plus éminentes et les plus variées de l'esprit.

Privilégié à tous égards, il a su, jusqu'aux confins de l'extrême vieillesse, se défendre des atteintes et des infirmités de l'âge. Le 14 mai dernier, au sortir d'une présidence de concours d'agrégation, qui l'avait fatigué, il se rendait encore à l'Institut pour y lire l'éloge de Bersot. Quelle grâce, quel entrain, je dirais presque quelle jeunesse ne mit-il pas à raconter les effusions pleines d'enjouement d'un frère et d'une sœur au début de la vie ! Ce fut son dernier effort. Le soir, une syncope grave le prit. Cette vigueur alerte, qui semblait défier les années, tomba tout à coup ; depuis, ses jours n'ont été qu'un rapide déclin.

Il est mort triste. Ceux qui l'ont approché dans la solitude volontaire où il a enfermé les derniers mois de sa vie, le trouvaient replié sur lui-même, comme absorbé dans d'intimes réflexions, évoquant tous les souvenirs de sa longue carrière, des jours brillants comme des jours difficiles, parlant des autres avec bienveillance et douceur, de lui-même avec la liberté d'un juge sévère.

Si quelque chose peut consoler de ces coups répétés de la mort, c'est la contemplation des services rendus, des œuvres qui survivent. Nos regrettés collègues ont tous trois marqué leur place, à des titres différents, dans le grand effort fait de nos jours pour imprimer à la science du droit un caractère nouveau et une direction plus active et plus féconde.

Ceux qui suivent de près le travail intérieur de nos Facultés, connaissent l'origine de cet effort; ils savent combien ses progrès sont rapides aujourd'hui.

Après l'apparition des monuments législatifs du commencement du siècle, l'étude dut se porter d'abord vers l'exploration des lois nouvelles. Il fallait interpréter les textes, combiner leurs dispositions, dissiper leurs obscurités, déduire leurs conséquences et leurs applications. Ce fut une grande œuvre; elle a produit de grands monuments et illustré de grands noms; on peut dire qu'elle est achevée. La pratique a dégagé la plupart des conflits possibles d'application, la jurisprudence a levé presque tous les doutes de l'exégèse, la doctrine a formulé méthodiquement les théories : la période du commentaire est fermée.

Pendant que s'accomplissait ce travail, le temps avait marché. Les grandes lois françaises actuelles, les Codes, datent aujourd'hui de trois quarts de siècle; on ne peut nier qu'ils aient vieilli. Dès 1837, Rossi le constatait dans un mémoire célèbre : « Il ne peut échapper à l'observateur attentif, disait-il, que la société nouvelle commence à éprouver quelque gêne, à ne plus se sentir complètement à l'aise dans les limites posées par nos Codes. Il est des points où, grâce à son rapide développement, la société se trouve, je ne veux pas dire arrêtée, mais comprimée; ailleurs, par une brusque transition, la loi civile ne lui offre aucun appui, aucun soutien. Ici, le lien est trop raide; là, il est trop lâche. Le corps social et la loi civile ne paraissent plus faits l'un pour l'autre, et rien n'annonce que ce désaccord soit chose accidentelle et passagère. » Ce qui n'était, il y a quarante ans, que l'intuition d'un esprit pénétrant est devenu l'évidence aujourd'hui. Les hommes voués à l'étude du droit se demandent, non sans inquiétude, ce que devient la supériorité incontestable qu'a eue notre pays, au commencement du siècle, sous le rapport de la législation. Nos Codes alors, issus de la Révolution, ont étendu leur empire ou leur influence sur les Etats du centre et du midi de l'Europe. Leur autorité morale a survécu à la domination; mais les lois de ces Etats, formées d'abord à l'image des nôtres, se sont ensuite développées. La Belgique, l'Italie, l'Autriche, l'Allemagne, ont, depuis vingt-cinq ans, transformé, selon les besoins du temps et les progrès de la science, les lois qu'elles ont reçues de nous ou qu'elles nous ont empruntées. En France, nous avons conservé presque intacts les Codes publiés de 1804 à 1810, malgré leurs lacunes reconnues, leurs dispositions surannées ou obscures, les contradictions qu'ils présentent avec l'état actuel des idées et des faits économiques. On peut cependant dire de l'esprit des peuples ce qu'on a dit de l'esprit de l'homme : ne pas avancer, c'est reculer. Pour ne pas déchoir au milieu de nations qui progressent, il faut monter soi-même. La France n'est-elle pas arrivée au moment où elle se doit de réformer et de compléter sa législation?

Peut-être sera-t-il donné à la période apaisée au point de vue politique où nous entrons, d'entreprendre cette grande œuvre. Le pays a le pressentiment de sa nécessité, et c'est sous l'action de ce pressentiment qu'une ère nouvelle s'est ouverte pour les études juridiques. L'esprit actif et entrepre-

nant de la génération actuelle ne se contente pas de savoir ce qu'est la loi; il veut savoir ce qu'elle pourrait et devrait être. Sans cesser d'être une science pratique, comme il convient qu'il soit et qu'il reste, le droit se reprend à être davantage une science morale et politique ; il retrouve les larges horizons des époques créatrices. Comme par instinct supérieur d'un grand besoin social, l'étude s'efforce de renouer la tradition par les recherches d'une érudition plus exacte, afin de rectifier, pour la rendre plus assurée, la marche du développement historique des institutions; elle étend son domaine par l'observation des législations étrangères, afin de multiplier les éléments de comparaison et, par suite, les moyens de progrès ; elle s'élève enfin par la méditation des principes jusqu'à la recherche des vérités sur lesquelles reposent les rapports sociaux pour, à la lumière qu'elles répandent, apprécier et juger mieux les lois qui nous régissent.

L'élan qui pousse dans cette voie est aujourd'hui irrésistible. Il date de loin; les trois collègues que nous avons perdus cette année ont également contribué à son développement.

M. Machelard a surtout marqué sa place dans les recherches de l'érudition pure. Pendant les trente années qu'il a occupé sa chaire, il s'est consacré sans relâche à l'étude du droit romain, cherchant avec une infatigable curiosité les points encore inexplorés du vieil édifice pour en présenter la restauration. C'était un savant de premier ordre, connaissant à fond Rome et ses lois, disant le droit romain comme un prudent du temps des Antonins. Aussi les nombreuses monographies qu'il a publiées de 1855 à 1879 font autorité. Personne ne pourra traiter désormais des obligations naturelles, de l'accroissement entre héritiers et légataires, des interdits, des servitudes prédiales, de la corréalité, des *reponsa prudentium*, de la loi Cincia, etc., sans avoir médité les œuvres du maître. Combien de vues historiques n'a-t-il pas rectifiées ou complétées ! La sûreté de ses doctrines est tellement reconnue, qu'il n'est pas un romaniste qui n'hésite, se trouvant en désaccord avec lui. La main pieuse d'un fils s'occupe à réunir les notes inédites laissées par notre regretté collègue ; elles compléteront une œuvre déjà considérable et qui restera.

M. Giraud appartenait à la génération de jurisconsultes, déjà loin de nous, qui, à partir de 1830, alors qu'avançait rapidement l'œuvre utile et difficile du commentaire des Codes, entreprit d'introduire à nouveau l'histoire et les lettres dans l'enseignement du droit. Il a été surtout un historien et un lettré.

De bonne heure, il avait appelé l'attention du monde savant par d'importantes publications se rattachant au genre didactique, notamment par son *Introduction historique à l'étude du droit romain*, qui date de 1835; puis, à des dates diverses, par l'*Essai* sur l'histoire du droit français au moyen âge, le *Précis* de l'ancien droit coutumier, l'*Enchiridion*. Quelques-uns de ces ouvrages sont encore en usage dans les écoles. Ce n'est pas par eux cependant, pas plus que par le souvenir de son enseignement ou de l'influence qu'il a exercée, comme inspecteur général, sur le personnel et la direction des Facultés de droit, que M. Giraud vivra le plus sûrement dans la mémoire des hommes. Peut-être la disposition et les goûts de son esprit ne l'avaient-ils pas destiné au professorat. Nature d'artiste vive et mobile, éprise du luxe en toute chose, au point de tenir peu de compte du nécessaire, pouvait-il avoir l'art patient de s'ajuster à l'esprit d'autrui, qui est l'art même du professeur, l'abnégation nécessaire pour sacrifier dans les résultats de l'étude personnelle ce qui n'est pas indispensable à l'instruction des autres, enfin ce don rare de savoir rajeunir les voies battues, toujours nouvelle pour ceux qu'on y introduit?

Savant, la pente naturelle de son esprit le portait invinciblement vers les curiosités de l'érudition; jurisconsulte, il appréciait moins les grandes théories du droit, leurs déductions rigoureuses, leurs applications aux in-

cidents journaliers de la vie, que les points extérieurs par lesquels il touche à l'histoire générale, à la politique, à l'archéologie ; écrivain, il a excellé, cédant à l'attrait du moment, à traiter les sujets les plus divers, dans les genres les plus opposés. C'est dans cette partie de son œuvre qu'il faut surtout suivre M. Giraud, si l'on veut se faire une juste idée de la variété de ses aptitudes et de la souplesse de son esprit. L'histoire du droit romain le sollicite : il écrit ses *Recherches* sur le droit de propriété chez les Romains, sur le vrai caractère de la loi Voconia, sur l'origine de l'édit du prêteur, sur la condition des débiteurs à Rome ; il aborde plus tard l'histoire diplomatique : il publie son beau travail sur le traité d'Utrecht; des textes nouveaux viennent à être découverts en Espagne, intéressant l'histoire du régime municipal : avec la sûreté et la sagacité d'un paléographe accompli, il édite et commente les tables de Salpenza et de Malaga et les bronzes d'Osuna. Entre temps, il s'éprend de Perrault, de la *Pastorale* de Longus, de Saint-Evremond ; il écrit à Ingres sa lettre célèbre sur l'organisation de l'Ecole des Beaux-Arts ; il se fait le champion des libertés de l'Eglise gallicane ; il insère des notices nombreuses dans le *Journal des savants*, sur des questions d'érudition pure ; il prononce des éloges académiques, ceux de Dupin, du comte Sclopis, de Bersot. Sa dernière œuvre a été cette charmante étude sur la maréchale de Villars, où, avec une érudition ingénieuse et délicate, il reconstitue la vie d'une femme du grand monde au XVIIe siècle. De quel sujet qu'il s'occupe, philosophique, historique ou purement littéraire, on le trouve toujours comme déjà préparé ; il le traite avec la même sûreté de savoir, la même finesse d'aperçu, la même élégance de diction. Là, dans les écrits variés sur des sujets divers, sont les titres littéraires vrais et durables de M. Giraud ; ils sont l'homme lui-même, avec sa vive curiosité toujours en éveil, son érudition fine et variée, son esprit brillant et facile, resté jeune jusqu'au dernier jour. Il n'a pas contribué au développement des doctrines juridiques proprement dites ; mais, par l'exemple et le conseil, il a plus que tout autre contribué à faire définitivement de l'histoire, de l'épigraphie et des lettres un élément désormais nécessaire de la science du jurisconsulte.

Nul mieux que M. Gide n'avait une intelligence nette et claire de l'avenir des études juridiques à notre époque. Il représentait, personnifiait en quelque sorte une génération nouvelle de jurisconsultes qui, après la révolution accomplie, par l'introduction de l'histoire et des lettres dans l'interprétation des lois, croient le moment venu de s'attaquer à la critique des doctrines. Nul n'est entré dans la voie nouvelle avec autant d'autorité et une préparation plus complète.

Historien et jurisconsulte à la fois, il a porté ses investigations sur toutes les branches et sur toutes les époques du droit. Toujours la tendance philosophique de son esprit l'a ramené au problème fondamental de la plus grave des sciences morales, à la conception même du droit. Pour lui, le droit romain, le droit moderne lui-même, plus encore les législations étrangères étaient un moyen, non un but ; l'histoire n'était qu'un auxiliaire : le droit actuel reste constamment comme le terme qui lui sert de point de départ et vers lequel touchent ses conclusions. Qu'on analyse ses nombreux écrits : ses recherches sur la novation et le transport des créances, sur les caractères de la dot, sur la condition de l'enfant naturel ; ses études sur le Code civil italien et les notes nombreuses sur les lois étrangères, dont il a enrichi l'annuaire de la Société de Législation comparée ; enfin et surtout son beau livre sur la condition privée de la femme dans le droit ancien et moderne. Tous les travaux aboutissent à l'examen critique de la législation actuelle, envisagée dans son développement historique, dans ses transformations successives, dans ses progrès possibles. Ce ne sont pas des tableaux que cherche M. Gide, quoiqu'il en ait laissé qui sont des modèles d'élégance littéraire et d'érudition pénétrante : ce sont les éléments de la

doctrine générale du droit, la loi et ses progrès à travers les âges, des moyens d'appréciation plus élevés des institutions de son pays. On devine que les nobles habitudes de l'enseignement public ont passé par là : on ne se sent pas seulement intéressé et instruit, on se sent éclairé et conduit. Quelle belle œuvre n'aurait pas couronné ces essais si bien appropriés au besoin de l'époque, marqués d'une si parfaite unité de tendance, si pleine de promesses !

Pauvre Gide ! il est mort l'esprit rempli de projets inachevés, comme le cœur d'affections brisées. Si bien qu'on se laisse aller, quoique sa carrière, prématurément interrompue, ait été féconde et des mieux remplies, à songer moins à ce qu'il a fait qu'aux promesses dont le passé était le gage.

Si nous n'avions pas eu le malheur de le perdre, il serait certainement aujourd'hui notre auxiliaire convaincu, tous ses travaux le prouvent, dans les efforts que nous poursuivons pour obtenir qu'une place plus large soit faite aux sciences politiques et administratives, c'est-à-dire au droit public et à ses annexes, dans les cadres de l'enseignement supérieur. Quand l'état social ou l'état économique d'un peuple se modifie, les influences qui dominent la loi se déplacent ; si les institutions ne sont pas mises en corcordance avec elles, il en résulte un malaise social. Dès lors, plus que jamais, il est vrai de dire avec Bacon : *Jus privatum sub tutela publici latet;* car c'est dans le droit public que le droit général peut trouver, au jour de transformation, les principes supérieurs, les considérations morales et politiques, les raisons d'utilité générale qui le dominent, toutes ces lumières, en un mot, qui sont des impulsions. Il doit être enseigné largement ; c'est la conséquence et comme le couronnement du mouvement scientifique auquel les besoins mêmes du temps ont imprimé une si vive impulsion ; il ne suffit pas qu'il le soit ailleurs, il faut qu'il le soit dans nos Facultés : la concentration de toutes les branches de la science se soutenant, se vivifiant l'une l'autre par le voisinage et le contact, peut seule, à l'heure actuelle, assurer leur progrès commun.

Demain, messieurs les étudiants, au sortir de cette école, vous allez, continuant l'œuvre de vos devanciers, aborder à votre tour et agiter tous ces problèmes que le travail latent des idées et le mouvement graduel des choses soulèvent incessamment. La mission qui vous attend, sachez-le bien, a ses perplexités, ses épreuves et ses mécomptes, car, dans les luttes d'opinions, la raison et le devoir imposent plus d'un sacrifice aux esprits libres et sincères, Peut-être, aux heures difficiles, retrouverez-vous quelquefois, pour vous soutenir et vous guider, l'écho des enseignements reçus dans cette école : donnez alors un souvenir à ceux qui, par leurs leçons, leurs écrits ou leurs exemples, auront contribué à affermir vos esprits dans le sentiment de l'idéale justice, le meilleur et le plus sûr conseiller dans les conflits de ce monde.

LA LOI CAMILLE SÉE
JUGÉE PAR UN PROFESSEUR ALLEMAND

Notre ami et collaborateur, M. le Dr Nœldeke, vient de faire paraître un remarquable article sur la loi Camille Sée, dans la *Revue d'éducation pour les jeunes filles*, qui se publie à Leipzig sous la direction de M. Schorstein (N° de septembre 1881, pages 427 à 432). M. Nœldeke résume en quelques traits nets et précis l'histoire de l'enseignement des jeunes filles en France, et analyse les principales dispositions de la loi qu'il approuve dans son ensemble ; il fait toutefois quelques réserves sur le paragraphe relatif à l'enseignement de la morale et sur le paragraphe 9 en vertu duquel les nouveaux établissements seront dirigés exclusivement par des femmes.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

DÉCRET

Le Président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts;

Vu la loi du 21 décembre 1880, concernant l'enseignement secondaire des jeunes filles ;

Vu la loi du 15 mars 1850 ;

Vu la loi du 27 février 1880 :

Vu l'arrêté du 30 mars 1863 ;

Le Conseil supérieur de l'Instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — Les établissements publics d'instruction secondaire pour les jeunes filles, institués par la loi du 21 décembre 1880, sont ou des lycées de l'Etat ou des collèges communaux. Leur régime est l'externat.

Des internats peuvent y être annexés, sur la demande des conseils municipaux et après entente entre eux et l'Etat. Ces internats sont au compte des municipalités.

Art. 2. — Pour obtenir la fondation d'un lycée, les villes devront, conformément à la loi du 15 mars 1850 (art. 73), faire les dépenses de construction et d'appropriation requises à cet effet, fournir le mobilier et les collections nécessaires à l'enseignement, assurer l'entretien et la réparation des bâtiments.

Les villes qui voudront établir un pensionnat près du lycée devront fournir le local et le mobilier nécessaires et fonder pour dix ans, avec ou sans le concours du département, un nombre de bourses fixé de gré à gré avec le ministre. A l'expiration des dix ans, les villes et les départements seront libres de supprimer les bourses, sauf le droit acquis aux boursiers en jouissance de leur bourse.

Art. 3. — Pour établir un collège communal de jeunes filles, toute ville doit, conformément aux prescriptions de la loi du 15 mars 1850 (art. 74), satisfaire aux conditions suivantes : fournir un local approprié à cet usage et en assurer l'entretien ; placer et entretenir dans ce local le mobilier nécessaire à la tenue des cours et à celle du pensionnat, si l'établissement doit recevoir des élèves internes.

Elle garantira, en outre, pour une période de dix ans au moins, les traitements fixes du personnel chargé soit de l'administration, soit de l'enseignement. Ces traitements seront considérés comme une dépense obligatoire pour la commune, en cas d'insuffisance des revenus propres de l'établissement.

Art. 4. — L'Etat et les départements pourront concourir, par une subvention fixe, aux frais de première installation des lycées et collèges. Les bâtiments ainsi construits seront la propriété des villes qui auront réclamé le concours de l'Etat et du département, sous la réserve de leur affectation permanente au service de l'instruction publique. Si cette condition n'était plus remplie, la ville aurait à tenir compte à l'Etat et au département des subsides qu'elle en aurait reçus.

Art. 5. — La comptabilité et le mode de contrôle en usage pour la gestion financière des lycées et collèges de garçons sont applicables aux établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles.

Art. 6. — Les rétributions à exiger des familles dans chaque établissement, pour frais d'externat, sont fixées par le décret d'érection, sur la proposition des recteurs, après avis du conseil académique et du conseil municipal.

Art. 7. — Les bourses, soit d'internat, soit d'externat, fondées par l'Etat, les départements et les communes, seront concédées dans les mêmes conditions que celles accordées aux élèves des lycées et collèges de garçons, et pourront de même être fractionnées.

Art. 8. — Le conseil supérieur de l'Instruction publique arrêtera le programme des examens à subir par les candidats aux bourses de l'Etat, des départements et des communes.

Art. 9. — Un décret spécial déterminera le taux des bourses de l'Etat et, s'il y a lieu, le prix et la composition du trousseau.

Art. 10. — Le traité constitutif à intervenir entre le ministre, le département et la commune où sera créé l'établissement d'enseignement secondaire de jeunes filles, fixera le taux des rétributions à exiger des familles pour les frais d'études de l'externat; déterminera la composition du personnel et le taux minimum des traitements, le nombre minimum des bourses à entretenir par chacune des parties et le montant des subventions à fournir par la ville, le département et l'Etat, tant pour les frais de première installation que pour les dépenses annuelles, enfin il indiquera si le mode de gestion sera la régie ou si l'établissement sera administré au compte de la directrice.

Art. 11. — Dans les collèges communaux de jeunes filles, l'administration municipale est responsable du payement des traitements des professeurs et des autres fonctionnaires de l'établissement, quel que soit le mode de gestion. Si le collège est en régie, elle est responsable également de tout déficit qui se produirait dans la gestion.

Art. 12. — Un programme rédigé après avis du conseil supérieur de l'Instruction publique déterminera :

1° Le nombre des années d'études;

2° Les objets de l'enseignement dans chaque classe ;

3° L'emploi du temps (classes, études, récréations, repos, etc., etc.).

Art. 13. — Le ministre de l'instruction publique pourra annexer des cours de pédagogie aux lycées et collèges de jeunes filles. Ces cours seront rétribués par l'Etat.

Art. 14. — Des classes primaires destinées à préparer des élèves pour les cours secondaires pourront être annexées aux lycées et collèges de jeunes filles.

Art. 15. — Au moment de l'entrée dans le lycée ou collège, chaque élève aura à subir, devant une commission composée de la directrice et de deux professeurs ou maîtresses, un examen constatant quelle classe elle est en état de suivre. Il y aura, en outre, à la fin de chaque année scolaire, des examens de passage.

Art. 16. — Les directrices des lycées et collèges de jeunes filles sont nommées par le ministre, sur la proposition des recteurs, après entente avec l'administration locale.

Art. 17. — Le personnel enseignant est également nommé par le ministre. Toutefois, en cas d'urgence, le recteur peut pourvoir aux vacances, par délégation du ministre, et à la condition d'en référer immédiatement à l'administration supérieure.

Art. 18. — Les traitements des directrices et des professeurs ou maîtresses seront soumis aux retenues pour le service des pensions civiles.

Art. 19. — Les lycées et collèges de jeunes filles sont placés dans les

attributions et sous l'autorité des inspecteurs généraux, des recteurs et des inspecteurs d'académie.

Art. 20, — Près de chaque établissement secondaire de jeunes filles, il sera institué une commission investie des attributions des bureaux d'administration institués près des lycées et collèges. Les membres de cette commission sont nommés pour trois ans par le ministre. Des dames en feront nécessairement partie.

Art. 21. — Le président du conseil, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 28 juillet 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

JULES FERRY.

LOI

AYANT POUR OBJET D'AUGMENTER
DE 120 MILLIONS DE FRANCS LES FONDS DE DOTATION DE LA CAISSE
DES LYCÉES, COLLÈGES ET ÉCOLES PRIMAIRES

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté.
Le Président de la République promulge la loi dont la teneur suit :

TITRE Ier.

DES DÉPENSES A FAIRE SUR LES FONDS DE L'ÉTAT.

Article premier. — Une somme de dix millions de francs (10,000,000 fr.); payable en six annuités, à partir de 1882, est mise à la disposition du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts pour les dépenses des établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles.

Art. 2. — Les dispositions des articles 3, 4 et 5 et les trois premiers paragraphes de l'article 6 de la loi du 3 juillet 1880 sont applicables à la subvention de 10,000,000 de francs allouée par l'article 1er ci-dessus.

Art. 3. — Les versements du Trésor ne seront opérés que sur la production d'un certificat dont la forme sera déterminée par le ministre de l'Instruction publique, établissant que la commune a déjà fait emploi, sur ses propres ressources, pour les dépenses des établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles, de sommes proportionnelles à sa part contributive, et que les plans et devis arrêtés par le ministre ont été exactement suivis.

Art. 4. — Une somme de cinquante millions de francs (50,000,000 fr.), payable en six annuités, à partir de 1882, est mise à la disposition du ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts pour augmenter le fonds de dotation affecté aux écoles primaires par la loi du 1er juin 1878.

Sur ce fonds le ministre pourra prélever, jusqu'à concurrence du dixième,

les ressources nécessaires pour la création d'établissements d'instruction primaire institués par l'Etat, aux époques et dans les conditions déterminées par décret.

Le reste du crédit sera réparti par l'administration de l'instruction publique, au prorata des besoins et des sacrifices consentis entre les communes qui, aux termes de l'article 68 de la loi du 10 août 1871, auront été l'objet de propositions du conseil général du département.

Art. 5. — Les dispositions de la loi du 1er juin 1878, qui n'ont pas été abrogées par celle du 3 juillet 1880, sont applicables à l'augmentation de subvention accordée par l'article 4 de la présente loi.

TITRE II.

DES AVANCES A FAIRE AUX DÉPARTEMENTS ET AUX COMMUNES.

Art. 6. — Une somme de dix millions de francs (10,000,000 fr.), payable en six annuités, à partir de 1882, est mise, à titre d'avance remboursable, à la disposition des départements et des communes, dûment autorisés à emprunter, pour pourvoir aux dépenses des établissements d'enseignement secondaire de jeunes filles.

Art. 7. — Les communes et les départements, admis ou non à profiter de la subvention de l'Etat, peuvent être appelés à participer aux avances prévues par l'article 6 ci-dessus.

Lorsque les demandes d'emprunt auront été reconnues admissibles, les emprunts ne pourront avoir lieu que s'ils sont autorisés par une loi, un décret ou un arrêté préfectoral suivant le cas, conformément aux lois en vigueur.

Art. 8. — Une somme de cinquante millions de francs (50,000,000 fr.), payable en six annuités, à partir de 1882, est mise, à titre d'avance remboursable, à la disposition des communes, dûment autorisées à emprunter, en sus de l'avance de 60 millions autorisée par le paragraphe 2 de la loi du 1er juin 1878, pour l'amélioration ou la construction de leurs bâtiments scolaires et l'acquisition des mobiliers scolaires.

Les départements, dûment autorisés, conformément à l'article 5 de la loi du 9 août 1879, à emprunter pour la construction et l'installation des écoles normales primaires, sont admis à participer à l'avance de 50 millions prévue par le paragraphe 1er du présent article.

Art. 9. — Seront admises à participer aux avances autorisées par le deuxième paragraphe de l'article 1er de la loi du 1er juin 1878 et par l'article 8 ci-dessus les communes qui consentiraient à contribuer aux dépenses de construction et d'installation des écoles normales primaires.

Art. 10. — Les dispositions contenues dans l'article 6 de la loi du 1er juin 1878 sont également applicables à l'avance de 50 millions autorisée par l'article 8 de la présente loi.

TITRE III.

DE LA CAISSE DES LYCÉES, COLLÈGES ET ÉCOLES PRIMAIRES.

Art. 11. — L'article 10 de la loi du 3 juillet 1880 est modifié ainsi qu'il suit : La caisse pour la construction des écoles, créée par la loi du 1er juin 1878, prendra le nom de « Caisse des lycées, collèges et écoles primaires ».

Cette caisse sera divisée en deux sections, chargées, sous la garantie de l'Etat,

La première section :

1° De payer aux lycées les subventions qui leur ont été accordées ;

2° De faire aux départements et aux communes les avances prévues pour les établissements d'enseignement secondaire par la loi du 3 juillet 1880 et par la présente loi ;

3° De payer aux collèges communaux de garçons et de filles les subventions qui leur auront été allouées ;

La deuxième section :

De faire le service des subventions et des avances pour la construction des écoles primaires et le service des avances pour les écoles normales primaires, dans les conditions des lois des 1er juin 1879 et 3 juillet 1880, modifiées par la présente loi.

Art. 12. — La caisse des lycées, collèges et écoles primaires pourvoira au payement des subventions et avances stipulées aux articles 1er, 4, 6, 8 et 9 de la présente loi, soit avec des fonds qui sont mis à sa disposition par le Trésor, moyennant intérêt, soit avec le produit de la négociation de titres créés et émis dans les conditions du dernier paragraphe de l'article 8 de la loi du 11 juillet 1868 sur les chemins vicinaux.

L'intérêt réglé annuellement sera servi au Trésor au taux de 3 °/₀ en ce ce qui concerne les subventions, et de 1 1/4 °/₀ en ce qui concerne les avances.

Art. 13. — Les subventions payées par la caisse des lycées, collèges et écoles, en vertu des articles 1er et 4 de la présente loi, lui seront remboursées, en capital et intérêt, au moyen de 26 annuités de 3,356,000 francs chacune, à ajouter, à partir de 1882, au chapitre du budget du ministère de l'Instruction publique, créé par l'article 23 de la loi du 3 juillet 1880, sous le titre de : « Remboursement, par annuités, à la caisse des lycées, collèges et écoles primaires. »

La dotation ci-dessus de 3,356,000 francs sera ordonnancée au profit de la caisse et payée par le Trésor dans les trois premiers mois de chaque année.

Les crédits nécessaires seront ouverts chaque année par la loi de finances.

En cas d'insuffisance du fonds de dotation et des ressources propres à la caisse, il lui sera tenu compte par le Trésor tant de ses dépenses complémentaires d'intérêt et d'amortissement que de ses frais de gestion.

Art. 14. — Les avances autorisées par les articles 6, 8 et 9 de la présente loi seront faites pour trente ans au plus. Elles seront remboursées à la caisse des lycées, collèges et écoles au moyen du versement semestriel d'une somme de deux francs (2 fr.) par chaque 100 francs empruntés.

Ce versement, continué pendant soixante semestres, libérera la commune ou le département en intérêts et amortissement.

Des termes de remboursement plus courts pourront être stipulés. Dans ce cas, les versements semestriels devront être calculés de manière à tenir compte à la caisse, en outre de l'amortissement, d'un intérêt fixé à un et un quart pour cent (1 1/4 °/₀) l'an.

Art. 15. — Il sera passé entre la caisse des lycées, collèges et écoles et les départements ou les communes dûment autorisés à contracter des emprunts, des traités particuliers relatant la quotité et les termes d'exigibilité des avances consenties par la caisse, ainsi que les conditions de remboursements de ces avances.

Art. 16. — Lorsqu'un département aura accordé à une commune des subventions annuelles destinées au remboursement des avances consenties par la caisse des lycées, collèges et écoles, ces subventions pourront, s'il y a lieu, être recouvrées conformément aux dispositions de l'article 61, paragraphe 1er de la loi du 10 août 1871.

Art. 17. — Les fonds prêtés à la caisse spéciale par le Trésor ou réalisés au moyen d'obligations, conformément à l'article 12 de la présente loi, seront remboursés aux ayants droit, savoir :

En ce qui concerne les subventions, au moyen des ressources de la dotation stipulée en faveur de la caisse par l'article 13 de la présente loi et dans un délai de vingt-sept ans au plus tard, à partir de 1882 ;

En ce qui concerne les fonds employés en avances, au moyen des remboursements en capital par les communes ou les départements, et dans les conditions de temps fixées pour ces remboursements conformément à l'article 14.

Art. 18. — Les deux annuités de douze millions chacune (12,000,000 fr.) payables en 1882, à titre de subventions et d'avances pour la construction des écoles primaires et l'établissement d'écoles normales primaires, pourront être réalisées en 1881, dans les conditions déterminées par la loi du 1er juin 1878.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'État.

Fait à Paris, le 2 août 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

JULES FERRY.

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typographie G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 11584.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

DE L'ADMISSION DES BACHELIERS DES RÉALSCHULEN AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES [1]

Très honorés Auditeurs,

Dans des solennités comme celle que nous célébrons aujourd'hui à l'occasion du 299e anniversaire de la fondation de notre *Alma Julia,* c'est le plus souvent à des questions étrangères aux polémiques du jour qu'est emprunté le sujet du discours qui forme le point central de la fête. Ce sont des regards rétrospectifs sur le passé et sur le développement des écoles supérieures allemandes en général, ou des nôtres en particulier et de chacune de leurs parties ; des aperçus sur leur place et leur rôle actuels dans la vie nationale ; ou bien des tableaux d'ensemble des résultats généraux de branches particulières de la science et des méthodes d'investigation qui leur sont propres.

Le tout est animé du souffle d'une joie cordiale pour ces tra-

(1) M. le docteur Wislicenus veut bien nous autoriser à publier, sous ce titre, le discours de rectorat qu'il a prononcé dans la séance du 3 janvier 1881, à l'occasion du 299e anniversaire de la fondation de l'Université de Würzburg.

vaux scientifiques, individuels et collectifs ; du sentiment de la haute importance qu'ils ont, eux et les établissements qui servent à leur libre enseignement, dans la grande tâche civilisatrice de l'humanité ; le tout est rempli du joyeux sentiment de reconnaissance pour la protection et l'encouragement que nos princes, gouvernements et assemblées assurent à l'enseignement supérieur, et d'une sûre confiance à l'égard des destinées futures que l'avenir tient encore cachées dans son sein.

Les infirmités et défectuosités dont aucune institution humaine, pas même une Université, n'est exempte, les imperfections et lacunes de la connaissance scientifique actuelle, les erreurs, — déjà perceptibles aux yeux de quelques-uns, — qui l'entachent encore, n'y sont pas recherchées et mises à nu avec le scalpel d'une impitoyable critique, mais elles ne se produisent au jour que pour renvoyer à un but plus élevé que tout esprit habitué à la lutte pour la vérité ne doute pas de pouvoir atteindre. Et cela est convenable et juste. La prosaïque critique à l'envahissement de laquelle nul de nous ne peut se soustraire, appartient au labeur intellectuel de toute l'année, mais le jour de fête demande une joyeuse élévation des cœurs vers l'idéal.

Si aujourd hui, très honorés auditeurs, je parais, dans le choix et le développement de mon sujet, abandonner, en dépit d'une opinion meilleure, le terrain et le caractère du discours d'usage dans ces solennités académiques, et si je vous invite à entrer avec moi dans le domaine d'une question très débattue, — et souvent non sans passion, — durant les dix dernières années, et même à vouloir bien permettre un peu de polémique, je ne saurais le faire sans vous en avoir exposé, tout d'abord, brièvement les motifs.

J'avais moi-même, en commençant, une tout autre intention, lorsqu'un évènement survint qui m'imposa comme un devoir impérieux un changement complet dans mes plans déjà esquissés ; je veux parler du discours tenu le 15 octobre dernier par mon collègue en chimie, M. le professeur Dr A.-W. Hofmann, lors de son installation solennelle comme recteur de l'Université de Berlin, sur « la question du sectionnement de la Faculté philosophique » (1).

Non que mon intention soit d'attaquer le très illustre maître en chimie, dans sa conviction que la division introduite dans quelques Universités allemandes, en deux Facultés, ou, — comme

(1) Voir l'admirable discours publié dans la *Revue* du 15 février 1881.

nous l'avons nous-mêmes, en deux sections faiblement reliées entre elles, est en soi absolument injustifiable, et tout simplement nuisible à l'une et à l'autre branche de la science pure, en relâchant nécessairement leur étroite connexité, et en les empêchant de se féconder mutuellement et de se compléter. Ma propre opinion s'est, dans le cours des années, diversement modifiée dans la même direction, sans apercevoir, il est vrai, dans le sectionnement les grands dangers qui y sont dépeints, aussi longtemps que l'unité supérieure de l'Université enserre toutes les Facultés d'un même et solide lien.

Il n'y a qu'un seul point, le dernier dans le développement de la pensée principale, contre lequel ma conscience m'oblige d'entrer en lice.

Le recteur de l'Université de Berlin voit dans l'unité de la Faculté philosophique « le plus puissant rempart des gymnases », et dans tout sectionnement, au contraire, le meilleur moyen de porter l'eau au moulin des réalschulen. Après avoir cité les plus importants arguments que développait une déclaration de l'Université de Berlin en 1870, consultée de haut lieu, contre l'admission à l'Université des *Abiturienten* des réalschulen, arguments dont l'orateur est encore maintenant le représentant très résolu, l'honorable professeur présente l'expérience faite par lui depuis cette époque sur un assez grand nombre d'étudiants moyennement doués, sortis des deux écoles différentes, comme une confirmation positive de la conviction personnelle qu'il avait de tout temps partagée.

Tant que, dit-il, le système d'enseignement des réalschulen, complément de l'enseignement pur du gymnase, resta fidèle à la tâche qu'il s'était marquée dès l'origine, à savoir la préparation aux études techniques, on ne put que l'approuver sans réserves, et vanter ses heureux résultats. Mais dans l'organisation des réalschulen prussiennes qui, avec l'introduction, dans le programme, de la langue latine, non seulement à titre obligatoire, mais comme la branche la plus importante avec les mathématiques, ont obtenu aussi l'autorisation de faire entrer leurs diplômés à l'Université, « on a dépassé le but primitivement marqué ». Cette organisation, par l'accroissement constant du nombre des diplômés des réalschulen qui prennent leurs inscriptions, a commencé à exercer sur les Universités une influence nuisible qui serait déjà sensible, car « le caractère idéal des études académiques, la consécration désintéressée à la science pour elle-même, le libre exercice de la pensée, — en même temps condition et effet de cette con-

sécration, — perdent de plus en plus du terrain dans la mesure où l'on retire à la préparation aux études supérieures le fondement classique de notre vie intellectuelle ». Or, c'est d'après le degré de préparation que le nouvel étudiant apporte avec lui à l'Université que seront sans cesse conditionnées la forme et la substance de l'enseignement universitaire. « Un abaissement des exigences à l'égard de cette préparation aura pour conséquence inévitable d'abaisser le niveau de l'enseignement universitaire lui-même », et alors les hautes écoles allemandes auront peine à rester ce qu'elles ont été si longtemps : « les centres glorieux de notre vie civilisée... »

C'est à peine si, dans les comptes rendus que les journaux donnèrent aussitôt de ce discours, il fut fait mention de la première partie. Il est facile de comprendre en effet que bien faible seulement peut être l'intérêt des gens cultivés que leurs occupations ne rattachent pas directement à l'Université, pour cette question tout à fait spéciale de l'organisation des Facultés. D'autant plus grande, par contre, fut la sensation produite par l'attitude décidée que le célèbre savant et professeur prenait publiquement dans le débat dont l'agitation se propage toujours plus loin.

Et en effet, très honorés auditeurs, une telle parole sortie d'une telle bouche, prononcée dans un tel lieu, est d'une singulière importance et mérite d'être prise en sérieuse considération. Elle doit, à l'égard de la résolution définitive, peser d'un grand poids dans la balance, précisément maintenant où, dans le plus grand des États alliés allemands, la réorganisation par une loi de tout le système de l'enseignement devient de plus en plus urgente ; précisément maintenant où nous attendons des nouvelles décisions du Reichstag sur les conditions préparatoires, la durée et la fin des études de médecine, une nouvelle impulsion qui leur est nécessaire, et de meilleures garanties que la haute position de notre corps médical si considéré même chez les autres peuples civilisés, ne sera ni ébranlée ni diminuée par l'insuffisance de l'éducation philosophique et technique de nos jeunes médecins.

Qui oserait en vouloir aux défenseurs convaincus, — soit par une raison d'autorité et de tradition, soit à la suite d'un loyal examen, — d'une culture de l'esprit à l'école des humanités pures, s'ils saluent de vives acclamations l'entrée dans les rangs de leurs alliés, d'hommes qui ont, comme peu d'autres, l'occasion et la pratique de l'observation, et qui repoussent comme n'étant pas, dans la moyenne, suffisamment mûr et intellectuellement développé, un contingent scolaire soi-disant spécialement bien pré-

paré précisément en vue de leurs disciplines? Qui voudrait s'étonner si, de l'autre bord, les champions de ce qu'on appelle l'instruction spéciale (*Realschulbildung*) atteint par un suffrage d'une telle valeur, saisissent pour le combat leurs meilleures armes, et si, malgré la ferme conviction de la justice de leur cause et de son triomphe final, ils ne regardent l'avenir le plus prochain qu'avec une anxiété toujours croissante ? C'est que, pour d'autres raisons encore, ces modernes établissements d'éducation qu'ils entourent de leur amour, et que soutient leur zèle persévérant, au lieu d'atteindre le faîte de la prospérité désirée, sont menacés d'un arrêt temporaire et, par là, de graves dommages dans leur développement, oui peut-être même d'entraves mises à leur action regardée comme si bienfaisante pour la vie nationale !

Car, on ne saurait le nier, il se produit actuellement dans les sentiments et la volonté des hommes un courant qui n'est rien moins que favorable à toute nouvelle création, à l'extension de droits jusqu'ici limités, à l'institution d'expériences sociales et politiques, et dans ce courant notre patrie est encore plus violemment entraînée que la plupart des autres États et nations. La nécessité d'organiser aussi rapidement que possible le nouvel empire et de mettre son existence à couvert, a provoqué une si fièvreuse activité dans le renversement des anciennes barrières et dans l'innovation, que nos institutions laissent voir, en maints endroits, des traces de confusion; et le manque, ici et là très sensible, d'achèvement harmonique, fait paraître la maison moins agréable que la nation ne se l'était imaginé, au lendemain de derniers grands évènements et dans l'ardeur du premier enthousiasme. Les bouleversements qui se sont accomplis dans notre siècle et ne sont pas encore arrêtés dans les idées et la conduite de la partie civilisée de l'humanité, ont amené des situations auxquelles ne se sont pas encore faites les masses lentes à se mouvoir et formées dans un tout autre milieu. Aussi est-il arrivé que de repoussantes monstruosités, produits exubérants de la force naturelle en l'homme, s'offrirent au regard en plus grand nombre et non sans causer de l'effroi ; que la chute des anciennes entraves désormais insupportables, porta l'indiscipline à un degré d'explosion plus violent chez ceux où elle grondait intérieurement.

Alors les hommes libres et consciencieux deviennent, eux aussi, anxieux et incertains ; ils perdent le guide sûr de la connaissance des principes dans le pêle-mêle du temps; ils se laissent ébranler, refouler, assez souvent même entraîner dans l'assaut que livrent avec d'autant plus d'assurance tous les éléments en lutte pour recon-

quérir sur le corps et l'âme des hommes l'ancienne domination aujourd'hui brisée. Alors s'abaisse de nouveau la parabole du progrès humain, un moment élevée par l'impatiente insurrection d'une minorité trop pressée, au-dessous de la ligne d'or si difficile à reconnaître du juste milieu, jusqu'à ce que recommence le travail devenu difficile et qui déjà avait été fait en partie.

Quiconque dans la vive polémique pour la défense des réalgymnasien s'est tenu quelque peu au courant des innombrables publications parues à ce sujet, et a prêté une certaine attention dans la presse aux voix qui se sont fait entendre, soit dans les corps représentatifs, soit ailleurs incidemment, devra accorder que dès l'instant où le système de gouvernement aujourd'hui dominant céderait au choc du courant rétrograde, dès lors aussi les nouveaux établissements d'éducation, qui, par leur nature même, sont tout à fait étrangers aux luttes des partis, non seulement n'auraient plus rien à espérer, mais auraient encore tout à craindre.

Car ils partageraient le sort avec cette impulsion créatrice et ce goût de la culture, auxquels ils doivent leur existence, d'être rendus responsables de toutes les passions, déceptions et aberrations de l'époque. Bien que très éloignés de l'opinion qui a été une fois exprimée, et cela par un ardent défenseur, que les adversaires servaient la réaction par leur opposition, ou du moins s'exposaient à être soupçonnés de tendances rétrogrades ; bien qu'également éloignés de la pensée que l'hostilité des puissances réactionnaires soit par elle-même une preuve de l'excellence des nouvelles écoles, néanmoins leurs partisans convaincus ont le devoir, en tenant compte des signes du temps, de se montrer vigilants et de faire entendre leur voix, partout où l'occasion se présente d'être entendu.

Que ce soit l'expérience seule qui puisse décider en dernier ressort sur la valeur des différents systèmes scolaires pour développer les aptitudes aux études supérieures, c'est là ce qui ne sera guère contesté, de quelque côté que ce soit. Il en résulte que de telles expériences doivent être sans retard réunies avec soin, et avec la plus grande unité de plan possible, et être rendues accessibles, par une publication spéciale, à tous les cercles qui s'intéressent à la question. Mais avant qu'on puisse tirer de ces observations des conclusions certaines, il ne faudra pas se borner à les étudier dans leurs différentes catégories, mais, en premier lieu, les soumettre à un examen critique touchant leur valeur intrinsèque et leur force probante. De plus, les conditions au milieu

desquelles elles ont été faites demandent à être prises en sérieuse considération ; car il n'y a que des conditions de même nature qui fournissent des faits qu'on puisse légitimement comparer. Ces principes, qui règlent absolument toute recherche exacte, ne sont pas limités au domaine des sciences naturelles, mais doivent aussi être rigoureusement suivis dans les études de science sociale, et c'est d'une telle étude qu'il s'agit essentiellement ici. A vrai dire, dans le domaine de la vie humaine qui, dans ses manifestations pratiques, est toujours puissamment influencée par des forces purement idéelles, il est, dans beaucoup de cas importants, tout à fait impossible de renfermer les valeurs à comparer dans une formule numérique qui, dépouillée de tout élément indéterminé, se prête au calcul mathématique.

On doit dès maintenant adresser le reproche de manquer, règle générale, à ces principes nécessaires de la connaissance, à l'ensemble des adversaires des réalgymnasien, qui fondent en partie ou essentiellement leur démonstration sur leur propre expérience, pour laquelle ils réclament une portée plus grande que celle de justifier une opinion purement personnelle. Et cela est surtout vrai toutes les fois qu'on se sert des expériences et opinions d'autrui, collationnées ensemble, en insistant sur leur autorité. Dans toute science véritable, la valeur d'une autorité s'étend juste dans la mesure où ses arguments sont meilleurs que ceux de l'adversaire moins riche en autorité, ou seulement jusqu'au moment où celui-ci apporte de nouveaux et meilleurs arguments.

Une autorité de ce genre, qu'on aime à mener en campagne comme arme d'attaque et de défense, c'est le nom de Liebig. Le sagace et immortel savant s'est en effet prononcé, du moins une fois publiquement, pour la préparation gymnasiale aux études supérieures, et spécialement aux études de sciences naturelles. C'est dans la dernière de ses célèbres *Lettres sur la Chimie* qu'il s'exprime ainsi : « J'ai souvent vu que de nouveaux étudiants, sortis de bons gymnases, laissaient bientôt loin derrière eux, aussi en sciences naturelles, les élèves des écoles professionnelles et polytechniques, même si ces derniers étaient au commencement, en fait de *savoir*, vis-à-vis d'eux, comme des géants vis-à-vis de nains. »

Je n'ai pas trouvé dans ses Traités et Discours une seconde citation de ce genre, encore moins des passages qui marquent plus catégoriquement une prédilection pour l'enseignement gymnasial opposé à celui des réalschulen, mais j'en trouve par contre de nombreux qui, bien que n'étant pas en contradiction avec le

fait d'expérience exprimé plus haut, ne renferment rien moins qu'une condamnation du gymnase de belles-lettres en tant qu'établissement d'éducation supérieure de notre jeunesse, et qui demandent, de la manière la plus positive, une culture des facultés intellectuelles au moyen d'un système d'enseignement basé principalement sur les sciences. D'un tel système, Liebig attend « une génération plus vigoureuse d'intelligence et d'esprit, » qui soit à un plus haut degré « apte et ouverte à tout ce qui est vraiment grand et fécond, » dont « le sens plus pur et ennobli puisse s'élever aux sphères supérieures et sublimes ».

C'est par conséquent avec des droits incomparablement plus grands que ceux des adversaires des revendications des réalschulen, que leurs défenseurs pourraient citer Liebig comme un partisan déterminé!

Je dois avouer cependant qu'il est fort possible qu'il se puisse trouver quelque part encore une ou deux expressions de l'illustre chimiste, qui m'auraient échappé, et seraient décidément hostiles aux réalschulen et à leurs élèves; mais, même dans ce cas, un tel témoignage, qui a pu faire autorité de son temps, ne saurait pourtant prétendre à la même valeur de nos jours.

Ce qu'on comprenait dans ce temps sous le nom de réalschulen, n'était guère autre chose qu'un amas d'institutions pour la plupart organisées de façons très différentes, avec des divergences souvent très grandes dans leurs programmes et leurs méthodes, pour ainsi dire sans autre caractère commun que la substitution aux langues mortes comme centre de gravité des études (le grec, pour mieux dire, était complètement mis de côté) des matières d'enseignement d'une utilité immédiate dans la vie pratique qu'auraient à suivre leurs élèves, c'est-à-dire les langues vivantes, les mathématiques et les sciences naturelles. Nées tout d'abord de besoins tout pratiques et souvent sans une conscience bien nette de leur but, quelques-unes d'entre elles commencèrent néanmoins bientôt à vouloir servir un but idéal et concourir à l'éducation générale des esprits. A cet effet, — et aussi parce que l'intelligence des langues modernes était par là facilitée, — elles acceptèrent le latin dans leur programme, sans toutefois parvenir pour le moment, dans cette direction, à une mesure fixe et universellement reconnue. Dans leur grande majorité, elles différaient bien davantage de la réalschule de premier ordre actuel et du réalgymnasium, que celui-ci ne diffère du gymnase de belles-lettres.

Il serait injuste d'en faire un grief contre de jeunes créations encore dans le développement d'idées abstraites en pleine effer-

vescence, aussi bien que de leur reprocher de laisser un peu à l'arrière-plan la tâche idéale de l'école. Car ce n'est à proprement parler que dans notre siècle que la vertu de l'enseignement dépourvu de toute utilité pratique, servant à une pure gymnastique de l'esprit, a été découverte dans les langues classiques ; que dis-je ? ce n'est que dans le débat au sujet des réalschulen que le gymnase a pris conscience de sa tâche idéale.

En 1859 apparut l'institution nouvelle des réalschulen de premier ordre prussiennes. Dans le règlement relatif à l'enseignement et aux examens, publié le 6 octobre de la même année, il est expressément spécifié « qu'elles (les réalschulen) ne sont nullement des écoles spéciales (*Fachschulen*), mais qu'elles comprennent dans leurs attributions, aussi bien que le gymnase, l'instruction générale et l'enseignement des connaissances fondamentales. Il n'y a donc entre le gymnase et la réalschule aucune opposition de principes, mais tous deux sont appelés à se compléter mutuellement. Ils se partagent la tâche commune de fournir les éléments d'une culture supérieure complète, en vue des principales directions des diverses carrières. Le partage est devenu nécessaire par suite du développement des sciences et des conditions de la vie publique, et les réalschulen ont par là pris peu à peu vis-à-vis des gymnases une position coordonnée. » Comme partie essentielle et « intégrante » du programme, la réalschule de premier ordre, dont la durée d'études devient égale à celle du gymnase, reçoit le latin à titre obligatoire pour tous, comme devant « donner unité et consistance à l'ensemble de l'enseignement de grammaire, et avant tout servir comme un puissant moyen d'éducation logique ». En même temps la lecture des auteurs doit fournir une notion de l'esprit et de la vie des Romains ; à cette fin on devra mettre à contribution César, Salluste, Tite-Live, Ovide, Virgile, ainsi que les discours les plus faciles de Cicéron. De cette façon l'enseignement des langues dans son ensemble a été placé sur le même pied d'importance que les mathématiques.

C'est à peine si Liebig a pu avoir des *Abiturienten* de cette réalschule-là parmi ceux de ses élèves qu'il a vus d'assez près pour faire sur eux des observations précises sur le degré de maturité obtenu pour les études supérieures de l'Université ; par conséquent, ce n'est pas elle qu'il avait en vue ; que dis-je ? il n'en a pas fait une seule fois mention. D'une manière générale, des témoignages de ce temps-là n'ont plus aucune valeur aujourd'hui pour une appréciation fondée en fait de la question.

Mais cette organisation de la réalschule de premier ordre ne

fermait pas et ne ferme pas encore l'ère de développement des nouveaux établissements d'éducation.

A l'égard de la conciliation de leur but idéal et de l'enseignement de grammaire employé à cette fin, avec le rôle du gymnase d'humanités, un important pas en avant a été accompli par notre réalgymnasium bavarois, dans sa réorganisation du 20 août 1874. Il reçut la tâche bien déterminée « d'assurer une instruction supérieure générale, en même temps qu'une préparation spéciale à l'étude des sciences exactes » ; relativement au latin, auquel un plus grand nombre d'heures est accordé, il est tenu de suivre « la même marche graduée, » et aussi de tendre « au même but » que les gymnases de belles-lettres, ayant à amener l'élève non seulement à de solides connaissances grammaticales, mais même à une certaine dextérité de style dans la composition latine.

Grâce à ce développement, le réalgymnasium bavarois se rapprochait de celui de Stuttgart auquel, dès 1867, la séparation complète des classes exemptes de grec qui, jusque-là, avaient formé une division parallèle du gymnase, donna une existence propre.

La réorganisation imminente en Prusse amènera, pour les points essentiels, les réalschulen de premier ordre dans la même voie.

Mais alors les établissements analogues des autres États confédérés emboîtant le pas à leur tour, — s'ils ne l'ont déjà fait, — le réalgymnasium allemand ne se distinguera plus, en somme, du gymnase de belles-lettres que par l'absence du grec dans son programme, absence compensée par l'extension des mathématiques mises sur le même pied d'importance que les langues ; ajoutons également, — et à cet égard l'extraordinaire accroissement des sciences en objets d'étude et en points de contact avec la connaissance générale, ainsi que les efforts persévérants et féconds dans l'achèvement méthodique de leurs doctrines, garantissent le succès, — que l'*Abiturient* apportera aussi à l'Université et dans la vie une notion du rôle de la loi dans l'univers et une certaine aptitude à l'observation et à l'induction.

Malheureusement les adversaires ne se font aucune idée du degré auquel le réalgymnasium s'est approché de ce but. On est étonné vraiment en lisant les écrits polémiques, de rencontrer une telle ignorance du véritable état des choses, qui parfois se manifeste dans des affirmations positives, parfois se laisse deviner entre les lignes, et de voir comment on part souvent en campagne contre des choses qui n'existent plus ou dont il n'est pas du tout question.

En dépit de toutes les explications qui ont été données sous toutes les formes, on n'en persiste pas moins à faire le reproche tout à fait superficiel à la réalschule, qui revendique, pour ses *Abiturienten* une extension de privilèges, c'est-à-dire à la réalschule de premier ordre et au réalgymnasium, qu'elle n'assure pas en première ligne une éducation générale et philosophique, mais seulement scientifique, qu'elle n'est, par conséquent, qu'une école spéciale, et par là impropre à préparer aux études supérieures. A cet égard les déclarations de quelques sociétés de médecins, qui furent adressées au ministère des cultes de Prusse, au commencement de 1879, renferment des choses tout à fait surprenantes.

De plus, il y a encore de graves réserves à faire à l'égard de la manière dont on s'est servi de toutes ces expériences contre l'admission des *Abiturienten* des réalschulen. Les éléments scolaires dont disposent les réalgymnasien ne sont pas, encore aujourd'hui, de la même qualité que ceux que les établissements d'humanités amènent à maturité, et dans la moyenne, il restera inférieur aussi longtemps que les conditions essentielles de toute concurrence heureuse : les droits accordés à leurs *Abiturienten* seront aussi inégalement répartis que maintenant.

Sans doute il y a des pères de famille qui, même s'ils ont reçu une éducation classique, sont tellement convaincus de la valeur supérieure d'un enseignement plus accentué dans le sens des mathématiques que celui du gymnase, et de l'absolue nécessité de connaissances et d'idées scientifiques générales pour la vraie et complète éducation de l'homme, qu'ils n'hésitent pas à confier leurs fils à une réalschule. Il y a aussi des enfants chez qui les aptitudes et le goût pour les carrières techniques et artistiques supérieures ou pour les sciences d'observation, se manifestent de si bonne heure, — avec une énergie qui ne laisse aucun doute, — que la direction de leur vocation future est déjà décidée, dès les plus jeunes années, avec une certitude pour ainsi dire absolue. Mais ces cas sont relativement rares. Bien plus souvent, tel père même qui désirerait voir son fils suivre les carrières qu'ouvrent les réalschulen, de préférence à celles du gymnase, se fera un devoir de conscience d'assurer à son enfant, à l'égard de son avenir, la plus grande liberté de détermination possible. Il envoie son fils au gymnase de belles-lettres, parce que celui-ci assure la plus grande liberté de choix. C'est précisément dans les classes cultivées dont les enfants, par suite de l'hérédité et des mille stimulants intellectuels qu'ils trouvent dans leurs familles, fournissent la moyenne d'aptitude aux études supérieures certaine-

ment la plus élevée, que prendront place le plus souvent de pareilles considérations, et c'est pour cela que les directeurs et professeurs des réalgymnasien ne sont que trop bien fondés à se plaindre que leur recrutement d'élèves est en moyenne inférieur, sous le rapport des capacités, à celui des écoles classiques.

Dans le même sens agit souvent encore un autre facteur, qui se fait maintes fois sentir d'une manière bien regrettable, précisément chez nous, en Bavière. Le réalgymnasium n'est accessible qu'à ceux qui ont passé les trois classes inférieures de latin à l'établissement de belles-lettres. Un élève qui est allé aussi loin avec assez de succès et sans trop de difficulté, restera fidèle, règle générale, pour les raisons exposées plus haut, à l'ancienne école. Au contraire, les élèves faibles, désespérément paresseux ou légers, qui sont à grand'peine parvenus jusqu'à ce point à force de répéter leur classe, mais sont contraints, par les traditions de famille, de tenir leur place dans les cercles cultivés, ne tentent que trop souvent la chance nouvelle du réalgymnasium, dont les classes, beaucoup moins nombreuses, offrent de plus, aux parents, l'avantage particulier que leur fils peut être tenu en haleine et surveillé de plus près par le maître, et être traité mieux selon son caractère particulier.

L'importance de ces circonstances doit être tellement patente pour des yeux non prévenus, et elle a été mise en lumière avec tant de force de divers côtés, en particulier avec la plus grande évidence par notre honoré collègue en physiologie, que le refus encore si fréquent chez les adversaires de les prendre en considération, est bien propre à provoquer une animosité et une aliénation réciproque des esprits souvent plus profondes qu'il ne serait à désirer pour la conduite loyale du débat.

Au reste, il nous faut louer, avec le discours du recteur de Berlin, l'intérêt très sérieux que le ministère des cultes de Prusse a apporté à cette question si importante, pendant l'année de 1870. La meilleure preuve n'en est pas tant la multiplication des déclarations et exposés de sentiment des Facultés prussiennes, que l'admission (appuyée seulement par une minorité d'ailleurs importante) des élèves des réalschulen aux examens supérieurs (*Staatsprüfungen*) prescrits pour l'enseignement des mathématiques, des sciences naturelles et des langues modernes, et pour lesquels les études universitaires sont exigées. Certainement l'autorité supérieure prussienne a, dans ce cas, pris en considération qu'il convenait de faire peser d'un plus grand poids dans la balance, parmi les expériences faites par les professeurs de l'Université sur les

élèves des réalschulen, celles dont les résultats leur sont favorables, que celles qui ont été tout à fait défavorables à une extension de leurs privilèges ; car, en tenant compte de la petite place incontestablement défavorable qui leur est faite au soleil, tout résultat obtenu chez leurs élèves doit leur être compté à un taux particulièrement élevé.

Ce n'est que grâce au pas accompli si timidement encore par le gouvernement et avec mille précautions, — la Faculté de médecine reste, en effet, après comme avant, fermée aux élèves des réalgymnasien, — qu'il est devenu possible de réunir des données expérimentales sûres et abondantes.

Occupons-nous maintenant de ces données et considérons-les à la lumière des principes de critique exposés plus haut.

Les expériences du célèbre professeur de chimie de Berlin ne sont pas favorables aux élèves des réalschulen de premier ordre. Bien qu'il reconnaisse qu'il se trouve aussi parmi eux pas mal de jeunes gens excellemment préparés, néanmoins les observations qu'il a faites sur un assez grand nombre d'étudiants moyennement doués, sortis des deux écoles, lui montrent que les aptitudes aux études supérieures chez les élèves du gymnase dépassent à un tel point celles des autres, qu'il redoute que ces derniers ne mettent en péril le rôle idéal de l'Université, et n'amènent un abaissement de l'enseignement académique, dans la forme et dans le fond. Il est vrai qu'avec le soin scrupuleux d'un savant, le professeur Hofmann présente l'expérience faite par lui comme « toute personnelle », mais cette réserve disparaît sous la gravité de l'accusation aux yeux, en tous cas, de tous ceux qui désirent s'en forger une arme.

Pour la critique pure, objective, au contraire, de telles expériences perdent absolument de leur valeur à cause de la façon beaucoup trop générale et vague dont elles sont présentées, ce qui leur donne bien plus le caractère d'une impression générale que celui d'un fait probant.

D'une toute autre valeur sont les indications de la statistique officielle sur les examens pour l'enseignement secondaire des mathématiques, des sciences et des langues modernes.

Naturellement le nombre des anciens élèves des réalschulen se présentant à ces examens était très faible dans les premières années qui suivirent l'autorisation accordée en 1870. Mais il s'est depuis constamment accru. Le docteur Steinbart, dans sa brochure publiée en 1878 sous le titre de *Nos Diplômés* (*Unsere Abiturienten*), donne, d'après des sources officielles, un tableau com-

paratif de leurs résultats et de ceux des candidats des gymnases, jusqu'en 1877.

Il en ressort que sur 100 candidats de chaque catégorie examinés dans les trois branches d'égale importance, les notes se sont ainsi partagées :

	Note I.	Note II.	Note III.
Élèves des gymnases.	29	46	25
— réalschulen.	32	51	17

C'est là un résultat étonnant au plus haut degré, et qui se présente d'une manière bien plus frappante encore si l'on met à part les notes obtenues dans la branche de philologie moderne.

On a alors pour cent :

	Note I.	Note II.	Note III.
Élèves des gymnases.	20	51	29
— réalschulen.	40	43	17

Dans l'année scolaire 1877-78 qui offre un accroissement sensible dans le nombre des candidats sortis des réalschulen, il ressort des communications officielles du *Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung Preussens* qu'ils fournirent totalement les mêmes résultats dans les trois branches. Ainsi :

	Note I.	Note II.	Note III.
Sur 100 candidats des gymnases.. . .	17	40	43
— des réalschulen. . .	31	47	22

A un degré encore beaucoup plus fort que précédemment, ils se distinguent particulièrement dans l'examen pour le professorat des langues modernes :

	Note I.	Note II.	Note III.
Sur 100 candidats des gymnases.. . .	7	38	55
— des réalschulen. . .	23	46	31

Pour l'année 1878-79, un des derniers numéros de la feuille officielle de l'enseignement en Prusse donne des indications statistiques non moins précises. Voici, d'après cette source, les résultats pour l'examen *pro facultate docendi* dans les trois branches d'égale importance :

	Note I.	Note II.	Note III.
Sur 100 candidats des gymnases.. . .	19	50	31
— des réalschulen.. .	23	49	28

Ici encore les derniers se distinguent particulièrement dans la philologie moderne :

	Note I.	Note II.	Note III.
Sur 100 candidats des gymnases.. . .	16	55	29
— des réalschulen. . .	30	40	30

Il est également intéressant de comparer les résultats généraux entre les candidats des réalschulen et tous les candidats des gymnases qui se sont en général présentés à l'examen, y compris, par conséquent, les langues classiques, l'histoire, etc.

	Note I.	Note II.	Note III.
Sur 100 candidats des gymnases.. . .	13	53	34
— des réalschulen. . .	23	49	28

En dehors de cela il se présentait ce fait particulier, qu'une proportion plus forte des candidats des gymnases eut à soutenir un second examen partiel, et que le nombre des complètement refusés fut encore plus grand que ce n'était le cas chez les candidats des réalschulen.

En effet, sur tous les candidats qui se présentèrent, il y eut :

	Renvoi.	Rejet.
Sur 100 candidats des gymnases.	22	8
— des réalschulen. . . .	18	5

La portée de chiffres d'une telle valeur, très honorés auditeurs, ne pourrait être infirmée que par l'outrageux soupçon que les commissions d'examen, qui sont composées presque sans exception de professeurs de l'Université, auraient appliqué partialement aux candidats une mesure inégale, et donné avec intention le dessous aux élèves des gymnases. La conséquence qui découle de ces chiffres est qu'aussi loin que vont de récentes et toutes nouvelles expériences dignes de confiance, la préparation aux études supérieures dans les réalschulen de premier ordre s'est montrée dans les examens pour le professorat secondaire, en Prusse, tout au moins d'égale valeur que la préparation dans les gymnases de belles-lettres, et même supérieure. Ce fait demeure acquis en dépit de l'objection que ce sont autant que possible seulement les élèves les mieux doués des réalschulen qui se sont adonnés aux études universitaires, tandis que *tous* les élèves des gymnases l'ont tenté ; car ce sont également parmi les élèves des gymnases, ceux-là seulement qui ont des aptitudes et des goûts

particuliers qui se consacrent aux sciences naturelles et aux mathématiques. De plus, on ne doit pas oublier que la très grande majorité des élèves des gymnases ne choisit pas le professorat, mais la théologie, la jurisprudence et la médecine ; comme aussi les réalschulen envoient la plus grande partie de leurs diplômés dans d'autres carrières, où elles donnent le mieux la mesure de leur valeur.

Quelle importance maintenant pourrait avoir en présence de ces résultats l'impression qu'un seul professeur de l'Université, — quelque haut placé qu'il soit, — a pu éprouver dans le commerce de ses élèves, — quelque nombreux qu'ils soient ?

Néanmoins, puisqu'il a pris la parole et excité une telle attention, veuillez me permettre aussi de vous communiquer les expériences directes que j'ai eu l'occasion de faire moi-même.

Je dois ici tout d'abord confesser qu'en dépit de ma qualité d'ancien *Abiturient* d'une réalschule antérieurement à 1859, qui avait alors encore besoin d'une dispense ministérielle pour fréquenter l'Université, j'étais naguère un adversaire de la préparation aux études supérieures dans les réalschulen. Dans deux circonstances capitales, me fondant sur des expériences antérieures, je me suis prononcé dans ce sens ; et j'ai bien un peu contribué à ce qu'en Suisse le privilège des gymnases pour la préparation aux études de médecine fût maintenu, et qu'en Russie la lutte entre les partisans de l'éducation pratique (*realistisch*) et ceux de l'éducation classique, en vue de l'Université, se terminât au profit de ces derniers. Du moins mes réponses à la question, autant que je sache, ont été publiées avec d'autres à cette époque dans les deux pays, au nombre des motifs de la décision définitive. C'est dans ces dispositions que je vins ici, en 1872, où j'entrai de plus en plus en contact avec les élèves des réalgymnasien allemands.

J'abandonnai peu à peu mon ancienne conviction. Je m'aperçus toujours plus fréquemment que non seulement au début du semestre les élèves des réalschulen étaient, pour ce qui regarde ma discipline, supérieurs aux élèves des gymnases, mais qu'aussi dans le courant de l'année, ils étaient en moyenne souvent rattrapés, il est vrai, par ceux-ci, mais non dépassés. Je dus voir que par le sérieux de leur travail, leur intérêt pour la science, leur désir du savoir pour le savoir lui-même, ils n'étaient nullement inférieurs aux autres, qu'ils n'étaient nullement plus matérialistes dans leurs pensées et sentiments ; que dans la compagnie de leurs camarades du laboratoire, ils savaient tout aussi facilement et dans un sens tout aussi bon se produire avec originalité,

et qu'ils n'étaient point du tout dédaignés comme étudiants de second ordre.

J'en ai tiré pour moi cette conclusion, même avant de connaître les chiffres cités plus haut, que l'instruction dont on munit les élèves dans les réalschulen en vue de l'Université ne pouvait pas être une préparation plus mauvaise que la culture intellectuelle à laquelle on donne tant d'importance dans les écoles d'humanités.

Contrairement à une opinion très répandue et à laquelle j'ai moi-même longtemps adhéré, d'après laquelle les étudiants sortis du gymnase se distingueraient, en général, par la facilité dans le maniement de la langue et par la rigueur de logique dans le discours et le style, j'ai été souvent étonné, en parcourant à l'avance les travaux de mes élèves particuliers pour leur thèse de doctorat, de voir que précisément ceux des anciens élèves de gymnases trahissaient une singulière gaucherie dans le maniement de la langue maternelle, alors qu'il s'agissait de rendre compte des résultats d'une recherche expérimentale, qu'une longue pratique du sujet leur avait cependant rendue tout à fait familière. Aussi ai-je été trop souvent forcé de les renvoyer à leurs auteurs pour qu'ils en retravaillassent le style et la contexture, et même j'ai dû maintes fois faire ici et là de très nombreuses retouches au crayon rouge. Au contraire, l'exposition simple, appropriée au sujet, bien enchaînée, de l'ancien élève des réalschulen, produisait bien plus souvent l'agréable impression d'un travail qui soutient vraiment la lecture. Je sais bien qu'il faut faire ici une grande part au hasard, et qu'à cause de cela cette impression, si nette qu'elle me paraisse, ne saurait peser d'un grand poids dans la discussion générale de la question. Elle n'est cependant pas absolument dénuée d'importance, surtout si on la rapproche de ce que mon collègue, M. Fick, rapporte de ses propres expériences. D'après lui, l'état de la langue dans les ouvrages de médecine, qui cependant ne sont écrits que par des hommes d'éducation classique, est « tout simplement barbare », et il qualifie de plus humiliantes encore la gaucherie et l'obscurité d'expression « parfois vraiment incroyables » que l'examinateur doit supporter dans les examens de médecine. Sur ce dernier point je dois malheureusement lui donner pleinement raison.

D'un autre côté, très honorés auditeurs, les archives de notre Faculté philosophique fournissent des documents statistiques qui ne sont pas sans valeur. Il ressort de leur examen, qu'avant l'année 1873 un petit nombre seulement de diplômes de docteur

(*Promotion*) était conféré, que le cas se présentait encore plus rarement dans la seconde section créée plus tard, et qu'en outre, le plus grand nombre était octroyé *in absentia*. Cela a, depuis, sensiblement changé. Dans le cours des huit années qui se sont écoulées d'octobre 1872 à octobre 1880, 59 candidats ont, au moyen d'une thèse et d'un examen dans au moins trois branches, obtenu dans le domaine des sciences mathématiques et naturelles, le grade de docteur en philosophie. Dans ce nombre on comptait (d'après la principale des branches choisies) : 1 philosophe, 1 mathématicien, 4 physiciens, 39 chimistes, 5 minéralogistes et géologues, 5 botanistes et 4 zoologistes. Il n'y a pas eu de refusés, parce qu'entre collègues nous empêchons de se présenter tous ceux de nos élèves qui n'offriraient pas des garanties de succès (ce qui d'ailleurs est un cas peu fréquent), et que les candidats venus du dehors sont presque toujours écartés.

Parmi ces 59 docteurs, il y avait 20 anciens élèves des gymnases et 17 diplômés des réalgymnasien de l'Allemagne du Sud et des réalschulen de premier ordre de l'Allemagne du Nord. Les autres se répartissaient ainsi : 5 non diplômés (*Maturitätlos*) qui avaient fréquenté des écoles polytechniques supérieures et des académies spéciales; 3 de même origine, avec un diplôme de réalschulen ou d'écoles industrielles où le latin n'était pas enseigné, et 8 élèves de pharmacie qui avaient passé avec la première note un examen d'admission; les uns et les autres avaient dû continuer ici leurs études encore plusieurs années. Le reste consiste en 6 étrangers, des Anglais qui, on le sait, n'ont pas chez eux d'examens de maturité, ni même d'écoles d'enseignement secondaire organisées de la même manière.

Les notes de l'examen nous mettent également en mesure d'apprécier le succès de leurs études.

Ont été reçus docteurs avec la mention *summa cum laude* (note I) : 11 élèves des gymnases et 10 des réalschulen; avec *magna cum laude* (II) : 8 des premiers, 7 des secondes; avec *cum laude* (III), seulement 1 élève de gymnase.

En prenant la proportion sur 100, nous obtenons :

	Note I.	Note II.	Note III.
Élèves des gymnases.	55	40	5
— réalschulen.	59	41	0
Tous les docteurs ensemble.	46	51	3

Ainsi même parmi les étudiants parvenus à ce faîte où un premier essai heureux les fait coopérateurs actifs de la science, — or

nos exigences à l'égard des thèses ne sont rien moins que faciles, — les élèves des écoles modernes font parfaitement leurs preuves, ils ne sont nullement surpassés par ceux des écoles des belles-lettres, mais plutôt les laissent souvent un peu en arrière.

Permettez-moi, très honorés auditeurs, d'aborder en quelques mots un autre point encore, — le point le plus brûlant du jour, — je veux dire la question de l'admission des élèves des réalschulen aux études de médecine. Au fait, cette question me touche d'assez près, car une grande partie de mon auditoire appartient à la Faculté de médecine, et j'ai chaque année l'occasion de me convaincre du genre de résultats que nous autres professeurs de sciences nous pouvons obtenir sur ce terrain.

C'est une contradiction étrange, presque inconcevable, bien que voulue peut-être à titre d'expérimentation, que d'après les nouvelles décisions qui font aujourd'hui loi dans tout l'Empire, les élèves des réalschulen, auxquels dans l'école le grec est resté étranger, obtiennent, en soutenant l'examen de maturité, le droit non seulement de s'occuper des langues modernes à l'Université, mais encore de se présenter à l'examen supérieur (*Staatsexamen*) en vue du professorat secondaire, tandis que, — malgré les heureux résultats que nous avons vus, — la médecine, la carrière de médecin, leur est encore fermée.

Une telle situation ne saurait se prolonger longtemps.

La médecine d'aujourd'hui repose absolument sur les résultats et les procédés des sciences naturelles, tout comme celles-ci, de leur côté, supposent un esprit formé à l'école sévère des mathématiques.

Au sortir des classes de lettres, l'étudiant en médecine se voit obligé d'acquérir, en deux ans à peine, les connaissances scientifiques indispensables pour ses études spéciales. Son bagage de mathématiques n'est que trop souvent bien léger; la bosse des mathématiques est, en général, encore trop peu développée; l'aptitude à voir exactement les objets ou même les phénomènes naturels, lui fait, la plupart du temps, totalement défaut; et pour le raisonnement inductif, il ne possède qu'un instrument encore mal exercé. De là vient que précisément tant de jeunes étudiants en médecine ne se montrent pas à la hauteur des conditions intellectuelles et morales que les cours de sciences naturelles supposent chez eux; mais que, rebutés par les difficultés abstraites qui s'entassent devant eux, ils lâchent pied de découragement et, per-

dant le fil, cessent bientôt de fréquenter les cours de sciences naturelles. Ils savent bien, d'ailleurs, que pareille chose est déjà arrivée à d'autres, qu'à la rigueur, au premier écueil de l'examen préalable de physique (*tentamen physicum*), et par suite à un degré suffisant en pratique, la mémorisation de n'importe quel court manuel (Compendium, Repetitorium, Examinatorium, ou de quelque autre nom qu'on le nomme), les mettra à flot, — et qu'enfin les examinateurs ne sont pas, après tout, des monstres sans entrailles.

De là proviennent ces résultats, en moyenne si déplorables, du *tentamen physicum,* en présence desquels le professeur qui s'interroge lui-même en viendrait à douter de soi et de sa capacité d'enseignement, s'il n'avait ici et là l'occasion de faire l'heureuse observation que les candidats, dont la physionomie lui est bien connue, sont aussi ceux qui passent le meilleur examen, car c'est grâce à leur assiduité au cours que leurs traits se sont imprimés dans son souvenir.

Une amélioration générale se produira, et en particulier le grave danger qui menace ici la nature idéale des études universitaires, disparaîtra, dès l'instant où le futur étudiant en médecine ne suivra plus sa voie dans les gymnases de belles-lettres, mais dans les réalgymnasien où le latin est enseigné. La consécration désintéressée à la science et les jouissances qu'elle procure deviendront plus intenses, chez un grand nombre de nos étudiants, et nous autres, professeurs de sciences, n'étant plus retenus par la perpétuelle considération de la préparation par trop défectueuse de nos auditeurs sortis du gymnase, nous ne serons plus obligés de rabaisser la forme et le contenu de notre enseignement, mais autorisés et amenés à en élever le niveau.

Nous pourrions nous passer de la préparation dans le réalgymnasium, plutôt pour les étudiants en sciences naturelles, bien que non sans inconvénients, que pour les étudiants en médecine. L'esprit du jeune homme est la plupart du temps encore assez malléable pour que les aptitudes restées latentes puissent se développer pour peu qu'on lui donne le temps et les moyens de s'y consacrer spécialement; à cela suffisent la plupart du temps la durée des études et la spécialisation parfois même excessive dans laquelle l'élève de sciences se renferme. Mais l'une et l'autre de ces conditions manquent à l'étudiant en médecine, à moins que l'on ne prolonge de plusieurs années le temps d'études réglementaire et qu'on ne lui impose toute une série d'études. L'opinion que l'étudiant en médecine a davantage besoin du pur enseigne-

ment gymnasial que le futur mathématicien, naturaliste, ou même que le professeur de langues modernes, est tout simplement illogique. Si les *Abiturienten* des réalschulen se sont distingués dans le domaine des sciences, il n'y a pas à douter qu'ils n'obtiennent encore comme médecins de tout autres succès.

Que d'ailleurs le gymnase d'humanités actuel soit insuffisant pour la préparation tout au moins des médecins, c'est là un point sur lequel sont unanimes tous ceux qui, dans les Facultés de médecine, au premier rang les physiologistes, se sont occupés de la question. Même les adversaires les plus décidés des réalschulen, comme Heidenhain, et avec une violence particulière Beneke, réclament une réforme du gymnase, et tous, sans exception, dans le sens de la réalschule, c'est-à-dire plus de mathématiques, et selon beaucoup plus aussi de physique. Les savants étrangers à la médecine, tels que le naturaliste Lothar Meyer et le philosophe et pédagogue Laas, ne pensent pas autrement, et même le recteur actuel de l'Université de Berlin, Dr Hofmann, reconnaît la nécessité de perfectionner l'enseignement gymnasial.

Mais pour cela l'école d'humanités, ou mieux de grammaire, doit se rapprocher du réalgymnasium, pour le moins autant que celui-ci s'est rapproché d'elle depuis qu'en se développant il s'est dégagé de l'ancienne réalschule. Il serait au plus haut point désirable que le philologue, le juriste, le théologien fussent un peu plus familiers avec les grandes révolutions accomplies dans la vie et la pensée humaines, sur le terrain de la connaissance de la nature, connaissance dont le gigantesque développement n'est pas encore terminé. Du reste, parmi les anciens gymnasiens, même parmi les philologues de profession, se sont élevés déjà de chauds partisans du nouveau système d'éducation ; d'autres ont du moins reconnu la nécessité d'une réforme du gymnase. Ainsi le mouvement est donné, et de plus en plus, par l'échange d'idées et par un concours réciproque, on se tend des deux côtés la main.

En sortira-t-il l'idéal poursuivi : l'école unique pour toutes les classes cultivées de notre nation? et quand? Beaucoup la tiennent pour une utopie, d'autres, au contraire, pour un but facile à atteindre sans difficultés particulières, le plus grand nombre et non sans raison pour actuellement irréalisable. Aussi la lutte n'est-elle pas encore près de cesser. Puisse-t-elle un jour, par un partage égal de l'espace, de l'air et de la lumière entre les deux sœurs, par l'extension nécessaire et pleinement fondée des droits de la cadette, et même finalement par la reconnaissance de leur parité de droits, devenir une lutte pacifique d'émulation. On verra alors

quelles conséquences heureuses cette lutte aura eues pour ceux qui viendront après nous.

Et maintenant, pour terminer, un vœu d'encouragement aux amis et alliés, avant tout aux chefs et maîtres qui travaillent avec toute l'énergie de leur idéalisme moral au perfectionnement des nouvelles études ! A nos adversaires qui, avec une sérieuse et profonde conviction, nous combattent loyalement, l'expression de notre haute estime ! Nous ne voulons pas oublier dans les deux camps, que nous combattons les mêmes puissances de ténèbres, que nous avons pour guide la même étoile !

Dr WISLICENUS,

Recteur de l'Université de Würzbourg.

L'UNIVERSITÉ HARVARD [1]

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE III

LE CORPS ENSEIGNANT. — LIBERTÉ DE L'ENSEIGNEMENT. — MÉTHODES

§ 1er. *Le corps enseignant.* — Nous avons condensé, sous forme de tableau, les détails de diverse nature ayant rapport à la composition du corps enseignant, aux modes de nomination, etc.

GRADES	NOMBRE	MODES de NOMINATIONS	TRAITEMENTS	HEURES DE CLASSES par semaine.
			Dollars.	
Professeurs.	26	A vie.	4.000	de 9 à 12
Professeurs-adjoints.	15	Pour 5 ans.	2.000	12
Tuteurs.	8	— 3 ans.	1.000	12
Instructeurs.	17	— 1 an et plus.	Variable.	Variable.
Préparateurs.. . . .	6	— 1 an.	Variable.	Variable.
	72			

Les professeurs-adjoints (*assistant professors*) renommés pour une nouvelle période de cinq ans, reçoivent un traitement de 2,500 dollars.

Les tuteurs, conjointement avec quelques professeurs et professeurs-adjoints, sont préposés à l'enseignement de la classe des Freshmen.

Les instructeurs répondent à nos chargés de cours. Des dix-sept instructeurs actuellement en exercice, dix ont été nommés pour un an et sept pour une période indéterminée; ils sont révocables

(1) Voir les numéros du 15 janvier, du 15 juillet et du 15 septembre 1881, de a *Revue internationale de l'Enseignement.*

au gré de la corporation. Leur traitement est proportionné au nombre des heures de classes par semaine.

Les préparateurs (*assistants*) sont attachés aux divers laboratoires et payés sur la même base que les instructeurs.

La nomination à toutes les fonctions de l'enseignement appartient de droit à la Corporation, sous la seule réserve de l'approbation du Board des Overseers. En réalité, la Corporation exerce, à ce sujet, un pouvoir absolu, illimité, sans que la liberté de ses choix soit gênée par aucune condition ou restriction. Il n'y a pas de système d'avancement régulier : les tuteurs et les professeurs-adjoints, lors même que leur première période de service a été doublée par une nouvelle nomination, n'acquièrent aucun droit réglementaire à la promotion au grade supérieur ; les personnalités marquantes du dehors entrent pour une proportion assez forte dans la liste des nouveaux titulaires ; en un mot, autant que nous pouvons en juger, il semble que les droits acquis soient subordonnés à l'intérêt des études, qui passe avant toute autre considération.

Il n'existe jusqu'ici aucun règlement ou aucune disposition en vue de pensions de retraite (1).

Un fait sur lequel nous devons appeler l'attention, c'est la proportion considérable des maîtres par rapport au nombre des étudiants du Collège : 76 maîtres sur un total de 813 élèves donnent une moyenne de un maître pour 11 élèves environ.

Les professeurs ne reçoivent pas d'honoraires, en dehors de leur traitement. Ils font trois ou quatre cours, chacun de trois heures par semaine ; outre la préparation de ces cours, la routine

(1) La corporation, dans sa séance du 29 novembre 1880, a adopté un projet pour la concession de pensions de retraite aux professeurs et professeurs-adjoints. Il est ouvert, sur les livres du trésorier, un compte spécial sous le titre de « Fonds pour pensions de retraite ». Seront inscrites à ce compte toutes les donations faites à cet effet, jusqu'à ce que le fonds ait atteint, par la capitalisation des intérêts, un chiffre suffisant pour l'application du système dont voici les bases principales : 1° les traitements ne sont soumis à aucune retenue ; 2° le droit à la pension est acquis à soixante ans et après vingt années de services, avec dispense de la condition d'âge en cas d'infirmités ; 3° le montant de la pension est fixé à raison de 20/60 du dernier traitement pour vingt années de services, avec l'addition de 1/60 pour chaque année au delà de vingt, sans que le maximum puisse dépasser 40/60 du dernier traitement ; 4° dans le cas où une personne serait entrée au service de l'Université à un âge relativement avancé, la corporation est investie du pouvoir discrétionnaire de lui concéder une pension après dix années de services au lieu de vingt, et d'ajouter à la durée actuelle de ses services un nombre maximum de dix années, le montant de sa pension devant être déterminé d'après les règles ci-dessus.

Le « Fonds pour pensions de retraite » s'élevait déjà, au 1er janvier 1881, à 21,000 dollars.

des affaires et la correction des examens leur imposent un surcroît considérable de travail : la position de professeur au Collège Harvard n'est rien moins qu'une sinécure. Comme les devoirs de l'enseignement accaparent presque tout leur temps, ils ont peu ou point de loisirs pour se livrer à des recherches originales, et si beaucoup d'entre eux arrivent à publier un livre, ce n'est qu'à force de travail et au risque de compromettre leur santé. Le corps enseignant compte nombre d'hommes éminents que le manque de temps seul empêche de mettre au jour des ouvrages importants. Les efforts de la Corporation se sont portés, dans les dix dernières années, sur l'augmentation du personnel et l'amélioration du sort des professeurs, mieux partagés, sous le rapport du traitement, que leurs collègues des autres Universités : il reste à élargir la sphère de leur influence.

§ 2. *Liberté de l'enseignement.* — Les maîtres, à tous les degrés, sont les seuls juges de la nature, de la méthode et de la portée de leur enseignement. Une fois le titre du cours accepté par la Faculté, les autorités universitaires demeurent complètement étrangères aux agissements du maître, dont la liberté ne souffre pas la moindre limite : il fait choix, s'il y a lieu, des livres de classe, il étend ou restreint à son gré le programme du cours, il procède par voie de récitations, de leçons orales, de lectures ou de conférences, il détermine la quantité de travail requise des élèves ; en un mot, il est indépendant. Le seul contrôle de cette liberté absolue est l'opinion publique, c'est-à-dire l'opinion des étudiants : le vide se fait autour de lui, s'il est ou au-dessous de sa tâche ou trop exigeant ; dans le cas, très rare du reste, où la Corporation aurait fait un choix peu judicieux, cette erreur ne tarde pas à être corrigée.

Dans la plupart des branches, les différents maîtres agissent de concert, après une entente préalable ; dans quelques autres, on ne saurait trouver trace d'une direction commune et on y voit chacun se cantonner dans son propre système.

§ 3. *Méthodes d'enseignement.* — La liberté dont jouissent les maîtres rend cette partie de notre tâche très ardue ; d'un autre côté, vu la nature complexe du sujet, nous n'avons pu faire qu'une enquête assez sommaire et nous nous contenterons de renseignements généraux, tout en essayant de mettre en relief les traits les plus caractéristiques.

Classiques grecs et latins. — Lecture à livre ouvert sur une échelle de plus en plus grande ; traduction dans les classes inférieures, et dans les classes élevées, critiques, commentaires et

conférences sur le texte ; classes de composition, cours gradués de thèmes pour étudier plus à fond le mécanisme de la langue et servir d'antidote à une lecture trop rapide. L'idée dominante de l'enseignement peut se résumer dans ces paroles que nous adressait un jeune maître : « Nous cherchons à prouver aux étudiants que la lecture des classiques ne ressemble en rien à un casse-tête chinois. »

Anglais. — Commentaires par le professeur sur les chefs-d'œuvre de la littérature anglaise, étude critique et minutieuse des textes. Désignation, pour un jour fixe, d'un certain nombre d'auteurs, lectures et recherches par les étudiants, travail écrit lu en classe ou simple exposition verbale par chacun d'eux. Discussions orales sur un sujet donné, le pour et le contre traités successivement par trois étudiants, réflexions ou objections faites à tour de rôle par toute la classe et enfin résumé du professeur. Correction des *Themes* et des *Forensics.*

Langues vivantes. — Lectures variées et considérables ; la grammaire subordonnée à la lecture des auteurs et regardée comme l'auxiliaire ou le couronnement plutôt que comme la base des études ; le thème relégué au second plan ; l'enseignement ayant surtout en vue de mettre l'élève à même de lire la langue à livre ouvert : tels paraissent être les traits communs à tous les cours. Quant à la langue parlée, grande diversité de méthodes : lecture du texte par le maître et traduction orale par l'élève sans l'aide du livre, et *vice-versà ;* morceaux de prose ou de poésie appris par cœur, écrits ou récités en classe et donnant lieu à un échange de questions et de réponses ; emploi exclusif de la langue elle-même, soit dès le début et dans toute la série des cours, soit après une période plus ou moins longue, soit dans certains cours seulement ; en général, tendance prononcée à éviter de parler anglais.

Philosophie. — Enseignement oral en majeure partie et visant avant tout à développer chez l'élève la réflexion ; pas de paraphrase des textes, mais une critique sérieuse, approfondie, avec la participation de la classe. Les ouvrages lus ne reflètent pas nécessairement l'opinion personnelle du professeur ; au contraire, ils en sont souvent le contre-pied ; de là, une bonne discipline pour l'esprit de l'élève. Les différents professeurs ont sans doute ou des tendances ou des opinions arrêtées, mais elles ne sont que collatérales à leur enseignement.

Économie politique. — Commentaires sur les livres de classe, conférences, ouvrages de référence à consulter par les élèves, thèses obligatoires.

Histoire. — Étude des faits dans les classes inférieures ; étude

des idées et des institutions dans les classes supérieures. Pour les premières, livres de classe avec récitations par les élèves et développements par le maître ; pour les autres, système combiné de récitations, de discussions orales et de conférences. Pas de livres de classe dans la plupart des cours élevés : un sommaire imprimé est distribué aux élèves ; on fixe, pour chaque leçon, une période déterminée ; ils se préparent, à la bibliothèque, par la lecture des ouvrages recommandés. Thèses obligatoires dans certains cours.

Beaux-Arts. — Conférences pendant toute l'année. Les élèves complètent leur notes en recourant aux ouvrages spéciaux.

Musique. — Instruction purement théorique portant sur la composition, à l'usage seulement des étudiants déjà avancés. Leçons orales et exercices pratiques.

Mathématiques. — Instruction généralement orale. Les livres de classe, s'il y en a, ne sont que des accessoires.

Physique. — Récitations et leçons orales, avec des livres de classe pour base, ou simplement avec des livres de références ; dans un cours, enseignement complètement oral. Cours spécial composé d'études et d'expériences dans le laboratoire par les élèves ; pendant le premier semestre, les travaux de laboratoire alternent, de semaine en semaine, avec les récitations et les leçons orales ; pendant le second semestre, chaque élève doit faire des explorations sur un sujet déterminé et dans une voie nouvelle, et en consigner le résultat dans un mémoire lu en classe. Certains de ces mémoires contiennent des découvertes réelles et ont été jugés dignes d'être publiés.

Chimie. — Pas de livres de classe. Enseignement divisé en deux parties : leçons orales et travaux de laboratoire. Pour un cours de deux heures par semaine, quatre heures de laboratoire ; pour un cours de trois heures, six heures de laboratoire ; dans deux cours, trente conférences environ pendant l'année et neuf heures de laboratoire par semaine. Les analyses ou manipulations à faire sont fixées, quant à la quantité, et comptent pour moitié dans les notes de fin d'année. Un cours avancé de chimie pratique consiste exclusivement en expériences de laboratoire.

Histoire naturelle. — Enseignement oral ; un livre de classe est indiqué dans deux cours, mais à titre de *vade mecum*. Usage constant de diagrammes et de tous les moyens propres à donner une représentation matérielle des objets. Études sur le terrain et promenades géologiques ; excursions botaniques. Travaux de laboratoire, avec le microscope, dans le cours de biologie ainsi que dans les cours avancés de zoologie et de botanique.

CHAPITRE IV

SYSTÈME ET SANCTION DES EXAMENS. — CONDITIONS ET MODES D'OBTENTION DU DIPLOME DE BACHELIER. — DISCIPLINE

§ 1er. *Système et sanction des examens.* — Interdiction absolue, dans tous les examens du Collège, de faire usage de notes, de livres ou de dictionnaires ; chaque étudiant a remis d'avance à ses différents professeurs un cahier blanc sur lequel il écrit les réponses à un questionnaire ou texte imprimé (1). Les Freshmen ont trois fois par an, en décembre, mars et juin, des examens, de trois heures chacun, sur toutes les branches de l'enseignement. Pour les Sophomores, les Juniors et les Seniors, il y a deux périodes d'examens de même nature : l'une au milieu et l'autre à la fin de l'année. Enfin il est permis à chaque maître, trois fois au plus, dans le cours de l'année, de remplacer la classe par un examen d'une heure.

A chaque heure de classe, pendant toute l'année, correspond un maximum de 500 points ; c'est-à-dire que, pour un cours de deux heures, le maximum est de 1,000 points et, pour un cours de trois heures, de 1,500. Il est dressé tous les ans une liste par ordre de mérite (*annual scale*) ; les noms des élèves qui ont obtenu au moins 70 p. 100 dans n'importe quel cours, figurent sur une liste d'honneur (*rank list*) imprimée et envoyée à tous les parents, que l'on informe en même temps du tant pour cent ou percentage de leurs fils dans toutes leurs études.

Tout étudiant qui est tombé au-dessous des deux cinquièmes ou 40 p. 100 du maximum dans une branche quelconque, est considéré comme ayant échoué : s'il s'agit d'une étude obligatoire, il ne peut obtenir son diplôme sans passer plus tard un examen satisfaisant ; si c'est une étude élective, il doit, sans préjudice du nombre d'heures obligatoires pour chaque année, passer un autre examen ou dans le même cours, ou dans tout autre cours équivalent.

Lorsque la moyenne n'atteint pas 40 p. 100 dans un nombre de cours correspondant à 7 heures par semaine, l'étudiant ne reste au Collège qu'à la condition de redoubler une classe. Le tableau suivant montrera la proportion des *fruits secs* pour les cinq dernières années :

(1) Les papiers d'examen (*examination papers*) sont publiés tous les ans et mis en vente.

	1875.	1876.	1877.	1878.	1879.
Nombre des étudiants qui ont dû redoubler..	19	28	17	25	14
— retirés du Collège. . .	13	8	16	4	11
TOTAL.	32	36	33	29	25
Nombre total des étudiants.	706	716	776	823	819

Il manque à cette statistique un élément assez important, mais impossible à déterminer d'une manière exacte : c'est la proportion des étudiants qui se retirent volontairement du Collège pour cause d'incapacité ou d'insouciance, sous l'impression que, faute de talent ou d'énergie, la route qui mène au baccalauréat est pavée pour eux de difficultés insurmontables. Il se produit évidemment, en dehors des exclusions officielles, un mouvement naturel d'élimination qu'il est difficile d'apprécier exactement. Les vides causés par les départs peuvent s'attribuer à quatre causes : faiblesse d'esprit on de caractère, mauvaise santé, manque d'argent, changement d'idée ; ils se comblent, jusqu'à une certaine mesure, par l'admission de nouveaux étudiants aux classes supérieures ; cependant la promotion d'entrée se trouve généralement réduite, au début de la quatrième année, d'une trentaine de noms environ.

§ 2. *Conditions et modes d'obtention du diplôme.* — On distingue deux espèces de degrés : le degré *ordinaire* et le degré *avec distinction,* divisé en trois catégories.

Pour la concession du degré ordinaire, l'étudiant doit avoir obtenu 40 p. 0/0 au moins dans toutes les études obligatoires ou électives ; de plus sa moyenne générale, pour les quatre années de séjour au Collège, ne doit pas être au-dessous de 50 p. 0/0. A la fin de la dernière année, on dresse à cet effet une liste de mérite définitive (*general scale*). Voici, pour les cinq dernières années, le chiffre des étudiants auxquels a été refusé le degré de bachelier :

1875	13
1876	9
1877	19
1878	15
1879	13

Avant d'arriver aux conditions pour la concession du degré supérieur, nous devons donner quelques détails sur les *honneurs* et

la *mention honorable*. Ce sont des distinctions académiques accordées, en même temps que le degré, aux étudiants les plus méritants, et mentionnées sur le diplôme.

Les *honneurs* se confèrent dans les groupes suivants : langues mortes, classiques, langues vivantes, philosophie, histoire, mathématiques, physique, chimie, histoire naturelle, musique. Ne sont admis à concourir que les étudiants ayant passé des examens très satisfaisants dans un nombre de cours déterminé pour chacun de ces groupes; les candidats doivent en outre présenter une thèse, s'ils en sont requis, et subir, à la fin de la dernière année, des examens spéciaux. Il y a deux classes d'honneurs : les honneurs ordinaires (*honors*) et les honneurs supérieurs (*highest honors*). De plus, à la fin de la deuxième année d'études, un concours est ouvert pour l'obtention d'une autre espèce d'honneurs (*second year honors*), obligatoires pour les candidats aux honneurs supérieurs dans les deux groupes des classiques et des mathématiques.

La *mention honorable* est accordée aux étudiants ayant atteint, pour un nombre de cours équivalant à huit heures par semaine, une moyenne de 80 p. 0/0 du maximum dans les cours supérieurs des différentes branches, comme le latin, le grec, l'allemand, le français, l'italien et l'espagnol, etc.

Les trois catégories du degré supérieur sont désignées par les mots suivants : 1° *summâ cum laude;* 2° *magnâ cum laude;* 3° *cum laude*. On délivre le diplôme *summâ cum laude* aux étudiants ayant une moyenne de 90 p. 0/0 dans la liste générale de mérite (*general scale*); le diplôme *magnâ cum laude* à ceux dont la moyenne s'élève à 80 p. 0/0, ou à 85 dans les trois dernières années et à ceux ayant obtenu les honneurs; le diplôme *cum laude*, lorsque la moyenne générale est au moins de 75 p. 0/0 ou, dans le cas où il a été accordé à l'étudiant une mention honorable, de 65 p. 0/0, ou de 70 p. 0/0 dans les trois dernières années, ou de 75 p. 0/0 dans les deux dernières.

Aux trois divisions du degré supérieur correspondent trois autres distinctions académiques appelées *commencement parts :* 1° *oration;* 2° *dissertation;* 3° *disquisition*. La remise des diplômes se fait dans une séance solennelle présidée par la Corporation, le jour du *commencement;* là, quelques étudiants prononcent en public une *oration*, *dissertation* ou *disquisition* (malgré la différence des termes, c'est à peu près la même chose); le nom des autres figure simplement sur le palmarès.

La Faculté présente la liste des diplômes à conférer, la Corporation la confirme et le Board des Overseers l'approuve.

A côté de la solennité du *Commencement Day,* il faut mentionner la fête du *Class Day,* plus célèbre encore dans les annales universitaires et antérieure de quelques jours. C'est la fête des futurs bacheliers, de la *classe* de l'année. Dès neuf heures du matin, Cambridge est envahi par leurs parents et amis des deux sexes; cérémonie au théâtre Sanders, collations (*spreads*) dans les chambres, danses jusqu'à onze heures du soir, illuminations, tel est en gros le programme de cette journée.

§ 3. *Discipline.* — Les peines disciplinaires sont : 1° l'admonition privée; 2° l'admonition avec avis au père ou tuteur; 3° la *probation* ou avertissement officiel que l'étudiant est sur le point d'être renvoyé temporairement; 4° la suspension, ou bannissement temporaire qui correspond à la *rustication* anglaise; 5° le renvoi ou expulsion mitigée par la possibilité d'une nouvelle admission; 6° l'expulsion définitive et sans réserve.

Les deux dernières peines, d'une application très rare, sont prononcées à la suite de faits graves et étrangers à la discipline régulière des études. Les autres ne sont que la sanction des articles du règlement relatifs à la présence aux classes ou à la prière du matin et à la remise, au jour fixé, des *Themes* et *Forensics.* Il y a sept ans, tous les étudiants, sans exception et sous peine de censure, étaient tenus d'assister à tous les cours; en 1874, la présence est devenue, sauf quelques restrictions, volontaire pour les Seniors; ce privilège a été concédé aux Juniors en 1879, et, l'année prochaine, il s'étendra aux Sophomores. L'expérience des dernières années justifie de tous points le relâchement progressif de la discipline à cet égard; l'étudiant de Harvard a, en général, et la conscience et un sentiment très vif de sa responsabilité; c'est à juste raison que les règlements, au point de vue purement disciplinaire, se raccourcissent d'année en année.

Une dernière trace de l'esprit puritain est l'obligation d'assister à la prière du matin. La Faculté vient d'émettre, pour la seconde fois, un vœu en faveur de la suppression de la présence obligatoire, car il est reconnu par tout le monde que cette prière n'est rien moins qu'édifiante; néanmoins, la Corporation et les Overseers hésiteront avant de sanctionner un changement qui pourrait, bien qu'à tort, blesser les scrupules religieux d'une grande partie du public.

CHAPITRE V

BOURSES, SUBVENTIONS ET AUTRES ENCOURAGEMENTS

Bourses. — Toutes les bourses proviennent, sans exception, de fondations. La première a été établie en 1852; le nombre en a progressivement augmenté et il s'élève aujourd'hui à 128, dont 22 ne seront disponibles que plus tard, lorsque la capitalisation des fonds aura atteint la limite fixée par les donateurs. De 1852 à 1879 inclusivement, la dépense totale de ce chapitre s'est montée à 299,388 dollars, et les paiements annuels sont en ce moment de 25,000 dollars environ. Les 106 bourses actuelles se répartissent ainsi :

	NOMBRE	MONTANT Dollars.	TOTAL Dollars.
	1	350	350
	30	300	9,000
	39	250	9,750
	3	200	600
	2	175	350
	17	150	2,550
	2	125	250
	1	120	120
	7	100	700
	3	90	270
	1	40	40
Total.	106	»	23,980 (1)

Ainsi une proportion d'un huitième au moins du nombre total des étudiants participe au bénéfice des bourses. La générosité publique, depuis vingt ans surtout, s'est portée dans cette voie et, quelque étrange que puisse sembler cette assertion, c'est plutôt l'abondance que la disette de bourses qu'il faut craindre pour l'avenir.

Les bourses ne sont accordées qu'aux étudiants sans fortune, sauf quelques cas isolés où le donateur a stipulé des conditions particulières. Les postulants doivent adresser une demande par

(1) Le compte du trésorier porte à ce chapitre une somme de 24,754 dollars, parce que l'intérêt des fonds affectés à chaque bourse dépasse généralement le montant fixe des concessions.

écrit, au doyen, avant le 1er juin de chaque année. La répartition des cent six bourses se fait presque également entre les quatre classes : elle est basée sur la liste annuelle, par ordre de mérite (*annual scale*), c'est-à-dire que le premier sur la liste reçoit la bourse la plus élevée et ainsi de suite ; on ne descend guère, en moyenne, au delà du n° 40, sur un nombre total de deux cents et quelques. La concession des bourses est votée par la Corporation, sur la proposition de la Faculté. Le nom des boursiers est imprimé tous les ans dans le catalogue ; cette publication, discontinuée de 1858 à 1878, a été depuis remise en vigueur par cette raison, entre autres, que c'est déclarer hautement « qu'une bourse est un honneur ».

Ce mode de concession a souvent soulevé de vives discussions. D'abord on s'est récrié contre la publication des noms des boursiers : Il y a, a-t-on dit, nombre de pères de famille appartenant aux professions libérales, des ministres par exemple, qui, tout en étant hors d'état de subvenir aux dépenses de l'éducation de leurs fils, se refusent, par un sentiment de dignité personnelle, à donner une sorte de publicité à leur situation pécuniaire ; à notre avis, c'est de la dignité mal placée, car, aux États-Unis plus que partout ailleurs, « pauvreté n'est pas vice ». Puis, a-t-on ajouté, pourquoi ne pas suivre l'exemple de l'Angleterre et ne faire aucune distinction entre les riches et les pauvres? Pourquoi ne pas donner les bourses au concours? Le rapporteur des comités d'examen institués par le Board des Overseers (1) a même émis un vœu à ce sujet dans le rapport pour 1878-1879 ; le Board, mieux inspiré, a rejeté cette proposition à la majorité de 19 voix contre une. Le système en usage a pour lui la raison et l'ancienneté. Il peut cependant arriver, dans un avenir plus ou moins rapproché, que des fondateurs de bourses en soumettent l'obtention à la condition du concours.

M. le Président Eliot a fait, au sujet des bourses, une enquête très intéressante dont les résultats, consignés dans son rapport pour l'année 1877-1878, contiennent une collection de faits qui plaident en faveur du système actuel. Nous en dégagerons seulement quelques renseignements généraux. De 1853 à 1872 inclusivement, il a été accordé 280 bourses ; 28 des concessionnaires sont morts et on n'a pu retrouver trace de huit autres ; sept d'entre eux n'ont pas poussé leurs études jusqu'au baccalauréat. Les 237 restants peuvent se classifier en gros ainsi qu'il suit :

(1) Voir page 25, numéro du 15 juillet.

Maîtres à tous les degrés	63
Ministres et missionnaires	32
Avocats	87
Médecins	19
Commerçants, industriels, employés de commerce et d'administrations	26
Bibliothécaires	3
Journalistes	6
Ingénieur civil	1
Total	237

Aux soixante-trois boursiers voués pour la vie à l'enseignement, il faut en ajouter soixante-douze qui ont enseigné pendant une période variant de une à dix années, soit pour payer leurs dettes, soit pour amasser un petit capital et se préparer ensuite aux professions spéciales.

Fonds de subventions (*Beneficiary funds*). — Il a été fait, à différentes reprises, des legs et donations dont le revenu est destiné à aider les étudiants distingués et sans ressources. La somme annuellement affectée à ce service est d'environ 1,100 dollars, répartis en gratifications de 25 à 75 dollars.

Caisse de prêts (*Loan fund*). — Ce fonds spécial produit un revenu annuel de 2,700 dollars ou à peu près. La gestion en est confiée à un comité d'administration résidant à Boston. Des prêts de 25 à 75 dollars au maximum sont faits, aux mêmes conditions que ci-dessus, aux étudiants qui adressent une demande au comité. Ce fonds s'est déjà accru de plus de 8,000 dollars par les remboursements successifs.

« L'expérience du passé autorise à déclarer que les étudiants d'élite ne se trouvent jamais ou presque jamais dans la nécessité de quitter le Collège, faute d'argent. » Cette phrase, extraite du catalogue annuel, indique à la fois le caractère et la mesure de l'aide pécuniaire fournie aux étudiants. A notre avis, il est d'une politique sage de trier les boursiers parmi les intelligences hors ligne ou fort au-dessus de la moyenne ; à quoi bon, en effet, ouvrir le chemin des professions libérales à des jeunes gens qui y végéteront obscurément, tandis que, dans un pays où l'activité commerciale ou industrielle est quelque chose d'inouï, ils ont sous la main mille autres moyens de tirer parti de capacités même secondaires et d'arriver plus sûrement, sinon à la fortune, tout au moins à l'aisance? Et, pour cette raison, nous croyons fermement qu'une trop grande extension du système des bourses en faveur des jeunes gens pauvres, pourrait être au préjudice plutôt qu'à l'avantage d'un certain nombre de boursiers.

Il arrive assurément plus d'une fois qu'au-dessous de la ligne de démarcation des bourses, il se trouve des étudiants d'un mérite réel; dans ce cas, on peut leur attribuer une plus grande part dans la distribution des fonds de subventions et des prêts. Du reste, un grand nombre d'étudiants pauvres savent se créer des moyens d'existence par toute espèce de travail rémunéré. Leur ressource la plus habituelle est de préparer aux examens leurs camarades plus favorisés de la fortune. Le savoir-faire est ce qui manque le moins aux étudiants pauvres de Harvard; ils sont très industrieux et ne reculent devant aucun travail ou même aucun métier pour gagner de l'argent; on en a vu se faire conducteurs de tramways ou contrôleurs dans les théâtres; pendant la saison d'été, quelques-uns ne dédaignent pas de revêtir le tablier de garçon de restaurant dans les hôtels de villes d'eaux, de bains de mer ou de montagnes; nous en avons même connu un qui s'était loué comme moissonneur.

Nous allons maintenant passer rapidement en revue les autres moyens d'encouragement.

Deturs (du latin *detur*). — Aux termes de la fondation, ce sont des prix consistant en livres et accordés aux étudiants les plus méritants après une année de séjour au Collège. Leur nombre est de trente par an.

Prix Bowdoin. — On met tous les ans au concours deux prix de 100 dollars et sept prix de 50 à 100 dollars, à répartir entre les auteurs des meilleures dissertations sur des sujets variés. Sont admis à concourir les gradués, candidats aux degrés supérieurs et les étudiants du collège (*undergraduates*) ayant plus d'une année de résidence.

Prix Boylston (Prix de déclamation). — A la suite d'un concours public, auquel les Seniors et les Juniors peuvent seuls prendre part, il est décerné annuellement deux premiers prix de 60 dollars, et trois seconds prix de 45 dollars.

Prix Lee (Prix de lecture à haute voix). — Une somme annuelle de 300 dollars est répartie, par voie de concours en prix variant de 20 à 50 dollars, entre les Freshmen et les Sophomores.

Les prix de déclamation et de lecture à haute voix acquièrent, d'année en année, une importance plus grande sous le rapport du nombre et du mérite des concurrents. Quant aux prix de dissertation, ils ne semblent pas avoir excité jusqu'ici toute l'émulation désirable.

Un des derniers bienfaiteurs de l'Université, le docteur Martin Payne, vient de frayer la voie dans une direction parallèle, mais

plus élevée : entre autres legs, il a institué un prix de *cinq mille* dollars, à décerner, tous les quatre ans, à l'auteur du meilleur ouvrage sur des sujets spécifiés par le donateur lui-même pour une période de quarante-huit ans. Il est vrai qu'il faudra environ cinquante ans avant que la capitalisation des intérêts permette d'ouvrir le premier concours; n'importe, l'élan est donné, et puisse l'exemple du docteur Payne trouver des imitateurs. Ce prix sera évidemment au-dessus de la portée des étudiants du Collège, et, si nous l'avons mentionné ici, c'est simplement pour marquer le point de départ d'une tendance nouvelle et en même temps le rôle de plus en plus considérable que l'Université est appelée à remplir dans le développement de la haute culture intellectuelle.

CHAPITRE VI.

Cours supérieurs pour les gradués. — Collation des diplomes de maitre ès arts et de docteur en philosophie ou en sciences. — Étudiants hors cadres.

Du programme des cours du Collège et des conditions pour l'obtention du diplôme de bachelier ès arts, il résulte clairement que le collège Harvard se trouve à mi-chemin entre les classes supérieures de nos lycées et les cours les plus élevés de nos Facultés des lettres et des sciences. C'est suffisant et au delà pour un collège ; ce n'est pas assez pour une Université digne de ce nom. Pendant une longue période d'années, le Collège n'a réellement conféré que le degré de bachelier ; il y avait, à la vérité, un degré de maître ès arts (licencié ès lettres) ; nous n'en parlons que pour mémoire, car il était accordé, sans examen et sans autre condition que le paiement d'un droit universitaire de 5 dollars, aux bacheliers ayant trois ans de grade.

On s'est préoccupé, à partir de 1847, de la nécessité de fonder une organisation spéciale qui ressemblât à la Faculté de philosophie des Universités allemandes : les termes du problème étaient de hausser, d'une manière ou de l'autre, le niveau des études et de trouver une base solide pour la collation de degrés supérieurs. Certaines personnes auraient désiré que l'on s'en tînt au degré de bachelier et que l'on en rendît l'accès de plus en plus difficile par une extension considérable du programme d'admission, dont la conséquence naturelle eût été le relèvement des cours. Qu'en serait-il résulté ? Que la limite d'âge des candidats eût atteint vingt ans au moins et qu'à la sortie du Collège, les bacheliers se fussent

trouvés trop âgés pour entrer dans les écoles spéciales de droit, de médecine, etc. Ce système était absolument impraticable. Après bien des tâtonnements dont l'histoire serait trop longue, on a fini par jeter en 1872 les bases du système aujourd'hui en vigueur. Nous en exposerons brièvement les traits principaux.

Le degré de maître ès arts cesse d'être purement nominal et ne peut s'obtenir qu'à des conditions déterminées ; de plus, il est créé deux nouveaux degrés, ceux de docteur en philosophie et de docteur ès sciences. Le candidat à ces degrés doit être bachelier de Harvard ou d'un autre collège (1), pourvu toutefois que ce dernier grade représente une somme de connaissances à peu près équivalente ; autrement la Faculté se réserve le droit d'exiger un examen supplémentaire. Le Conseil académique prononce sur l'admission ou le rejet des candidats. Chaque candidat soumet à l'examen du Conseil un plan d'études qui est discuté et approuvé, s'il y a lieu, par les différents comités.

Le degré de maître ès arts ne peut être conféré qu'après une année au moins de résidence à l'Université, et une série d'épreuves orales et écrites, d'où le candidat doit sortir à son honneur. Les aspirants au diplôme se divisent en deux classes distinctes : 1° les bacheliers ès arts de toute provenance ; 2° les bacheliers en droit ou en théologie, et les docteurs en médecine de l'Université Harvard.

Deux années au moins de résidence sont requises avant de se présenter aux examens pour le degré de docteur en philosophie. Les différentes branches sur lesquelles doivent se porter les études spéciales sont au nombre de huit : philologie, philosophie, histoire, sciences politiques, mathématiques, physique, histoire naturelle et musique. Le candidat, en dehors d'une série d'épreuves orales et écrites, est tenu d'écrire et de soutenir une thèse.

Le degré de docteur ès sciences est réservé aux bacheliers ès sciences et conféré après trois années d'études, dont deux au moins à l'Université ; une dispense d'une année est accordée aux candidats qui sont à la fois bacheliers ès arts et bacheliers ès sciences de l'Université Harvard. Le plan d'études présenté à l'approbation du Conseil académique embrasse deux sujets, dont l'un a le caractère d'une spécialité : le candidat doit faire des recherches originales et en consigner le résultat dans une thèse.

(1) Les États-Unis fourmillent de collèges et d'Universités où les conditions pour l'obtention d'un diplôme varient à l'infini. Aussi la valeur d'un degré universitaire est-elle pour ainsi dire extrinsèque et dépend uniquement du rang occupé par les différentes institutions dans un classement fait par l'opinion publique. On voit constamment des bacheliers d'autres collèges venir passer un an ou deux ans à Harvard pour y obtenir un diplôme supérieur.

C'est la Corporation qui confère tous ces degrés, sur la proposition du Conseil académique.

Cette institution de nouveaux degrés a naturellement amené l'ouverture de cours supérieurs pour les gradués (*graduate department*). Nous reproduirons, sous une forme abrégée, le programme de ces cours en 1880-81.

Hébreu. — (*a*) Conférences sur la langue et la littérature hébraïques (1).

Sanscrit. — (*b*) Grammaire comparée du sanscrit, du grec et du latin. Morceaux choisis de la littérature sanscrite (2).

Philologie classique. — (*a*) Les antiquités légales d'Athènes, d'après les orateurs et les grammairiens. (*b*) Pindare. (*c*) Étude critique des auteurs latins, d'après les sources originales. (*d*) Quintilien, Aulu-Gelle. Inscriptions latines. Grammaire (3).

Langues modernes. — (*a*) Anglo-Saxon. Béowulf. (*b*) Introduction à la philologie allemande. Phonétiques. Gothique. Vieux haut allemand. (*c*) Moyen haut allemand. *Das Nibelungenlied.* (*d*) Fichte, Schelling, Hegel. (*e*) Le Dante. Étude critique de la *Divine Comédie.* (*f*) Grammaire historique et histoire de la langue française.

Philosophie. — (*a*) Logique. (*b*) Entretiens sur la méthode à suivre pour étudier l'histoire de la philosophie et sur la portée de cette étude. (*c*) Hegel (*Logique et histoire de la philosophie*). (*a*) Psychologie physiologique.

Économie politique. — (*a*) Les finances publiques. Leroy-Beaulieu (*La Science des finances*).

Histoire. — (*a*) Exercices pratiques sur l'étude et l'emploi des sources historiques. (*b*) Droit international; histoire des traités modernes. (*c*) Les formes du gouvernement et les constitutions politiques depuis 1789 (surtout dans l'Europe continentale). (*d*) Histoire romaine jusqu'à la chute de la République ; développement des institutions politiques de la Grèce et de Rome.

Droit romain. — (*a*) Titres choisis du *Digeste.*

(1) Cette branche, augmentée de deux nouveaux cours, est inscrite dans le programme de 1881-1882, sous le titre de *langues sémitiques.* La nomination d'un orientaliste distingué à la chaire d'hébreu a permis d'en élargir le cadre et d'y comprendre le chaldéen et l'arabe.

(2) Une chaire de sanscrit a été créée l'année dernière. Les cours de sanscrit sont aujourd'hui au nombre de deux; il y a, de plus, un cours spécial de langue zende.

(3) Cette branche, à la suite de la création d'une chaire de philologie classique, s'est enrichie de quatre nouveaux cours : 1° le théâtre romain; 2° vie privée des Romains; 3° mythologie et institutions religieuses des Grecs et des Romains; 4° critique et interprétation des textes. Le cours désigné par la lettre *c* a été remplacé par un cours sur Platon et Aristote.

Musique. — (*a*) Canon et fugue. (*b*) Musique thématique. Formes de la musique instrumentale moderne.

Mathématiques. — (*a*) Calcul différentiel et intégral : exercices analytiques et géométriques. (*b*) Physique cosmique.

Physique—(*a*). Physique expérimentale. (*b*) Physique mathématique.

Chimie. — (*a*) Chimie agricole. (*b*) Chimie organique (*c*). Études ou recherches spéciales sous la direction des professeurs.

Histoire naturelle. — (*a*) Embryologie. (*b*) Entomologie générale. (*c*) Morphologie et histologie des phanérogames. (*d*) Physiologie végétale. (*e*) Anatomie et développement des cryptogames de l'ordre supérieur. (*f*) Anatomie et développement des fungus et des algues. (*g*) Anatomie et histologie des animaux domestiques. (*h*) Paléontologie. (*i*) Géologie historique. (*j*) Études géologiques sur le terrain. (*k*) Histoire des opinions géologiques. (*l*) Géologie dynamique. (*m*) Géologie économique.

Quels sont les résultats obtenus depuis 1872, date de la mise en pratique de ce système? Le tableau suivant les indiquera en gros.

ANNÉES.	NOMBRE DES CANDIDATS (1) POUR LE DEGRÉ DE			NOMBRE DES DEGRÉS CONFÉRÉS.		
	maître ès arts.	docteur en philosophie.	docteur ès sciences.	Maître ès arts.	Docteur en philosophie.	Docteur ès sciences.
1872-1873..	3	7	5	»	2	1
1873-1874..	10	21	4	8	»	»
1874-1875..	20	17	3	13	3	»
1875-1876..	12	21	2	7	5	1
1876-1877..	20	20	5	9	4	»
1877-1878..	25	22	4	13	4	3
1878-1879..	18	18	1	9	2	1
1879-1880..	20	19	2	14	5	»
TOTAL.	128	145	26	73	25	6

Ces résultats, bien que modestes, ne laissent pas d'être encourageants. Cependant, les impatients, dont la fibre est plus irritable dans ce pays d'activité fébrile, commencent déjà à se plaindre et

(1) Nous avons pris les chiffres des catalogues annuels, mais nous ferons observer que les noms de la majorité des candidats y figurent plusieurs années de suite.

à prédire l'avortement de cette tentative. On peut leur répondre que le besoin d'un enseignement plus élevé ne s'est encore fait sentir que dans les hautes sphères intellectuelles ; qu'il s'agit de l'inoculer au gros du public, et que, malgré les efforts faits dans ce sens par les grandes Universités américaines, le degré de bachelier ès arts sera encore, pour une période indéterminée, considéré comme un titre suffisant aux fonctions de l'enseignement ; que, si l'on n'a pas atteint à un succès immédiat, que l'on est toujours trop prompt à espérer, la faute en est, non pas au système lui-même, mais à la lenteur de l'opinion publique, naturellement rebelle aux innovations de ce genre ; enfin, qu'à coup sûr, un jour viendra, tôt ou tard, où les degrés supérieurs ouvriront seuls la porte aux places d'une grande responsabilité dans l'instruction publique. En bonne vérité, que peut-on attendre d'une organisation qui compte à peine huit années d'existence ? Ne faut-il pas un plus long espace de temps pour qu'elle jette de profondes racines ? Le temps est le meilleur auxiliaire de toutes les institutions nées viables. Les fruits hâtifs, ou n'arrivent pas à maturité ou épuisent la sève de l'arbre. En matière d'éducation, rien n'est plus à craindre qu'un succès subit, qui ressemble trop à un succès d'engouement.

Des 45 cours qui figuraient sur le programme des études pour 1879-1880, vingt et un seulement ont eu lieu, les autres n'ayant pu être ouverts, faute d'un nombre suffisant d'élèves (3 au moins): Pour remédier aux inconvénients d'un état de choses que nous croyons transitoire, la Faculté autorise les sous-gradués (*undergraduates*) à comprendre quelques cours supérieurs dans le choix de leurs études ; c'est, nous l'espérons, une mesure provisoire ; le *graduate department* ne produira tous ses fruits qu'à la condition d'être entièrement distinct des cours destinés à la préparation au baccalauréat. Il serait aussi à désirer que le corps enseignant se dédoublât et que l'état-major consacrât le meilleur de son temps aux gradués. C'est une question d'argent, mais, aux États-Unis, l'argent n'a jamais fait défaut aux œuvres utiles (1).

Au département des gradués se rattachent les bourses de voyage (*fellowships*). Elles sont au nombre de sept : 1° cinq de 800 dollars ; 2° une de 700 dollars environ ; 3° une autre de 600 dollars. Les titulaires, nommés annuellement par la Corporation, sur la présentation du Conseil académique, peuvent en conserver

(1) Comme on l'a vu plus haut, la Corporation a pris l'initiative de ce dédoublement des professeurs en créant deux chaires spéciales pour les cours de gradués, l'une de sanscrit et l'autre de philologie classique.

la jouissance pendant trois ans, à condition de fournir des preuves de l'emploi utile de leur temps. Ils vont étudier en Europe, la majeure partie en Allemagne.

Étudiants hors cadres. — On les appelle *unmatriculated students* (étudiants non immatriculés), bien que la formalité de l'immatriculation ait été abolie depuis plusieurs années. La dispense de passer un examen d'entrée et la faculté de suivre les études électives du collège sont accordées aux jeunes gens qui n'ont pas l'intention de se préparer au baccalauréat. Ils doivent être âgés de vingt-un ans au moins et justifier de leur aptitude à profiter des cours dont ils ont fait choix ; ils paient une rétribution proportionnée au nombre de leurs cours et peuvent recevoir, après un examen très satisfaisant, un certificat de capacité. Il arrive souvent que certaines intelligences mordent difficilement soit aux langues mortes ou vivantes, soit aux sciences ; d'un autre côté, le défaut d'éducation première, le manque d'argent ou l'éloignement des grands centres peuvent empêcher des jeunes gens de la campagne de compléter leurs études en vue du baccalauréat. Pourquoi leur fermer les portes du Collège ,dans le cas où ils feraient preuve d'aptitudes spéciales ? Ces considérations ont conduit, en 1876, à la création de cette branche d'étudiants hors cadres. Au bout de quatre années d'expérience, ils ne forment encore qu'un petit groupe de quinze élèves, destiné sans doute à grossir ; il se trouve déjà, parmi eux, des sujets très distingués.

CHAPITRE VII

LA VIE DES ÉTUDIANTS

Les dépenses annuelles d'un étudiant, non compris les trois mois de vacances, peuvent se rapporter à quatre échelles ou types différents que nous empruntons au catalogue de l'Université :

BUDGET DE DÉPENSES

	MINIMUM.	ÉCONOMIQUE.	ORDINAIRE.	LIBÉRAL
	Dollars.	Dollars.	Dollars.	Dollars.
Rétribution universitaire. .	150	150	150	150
Livres et papeterie.	28	35	45	61
Habillements.	70	120	150	300
Logement.	22	30	100	175
Ameublement (moyenne). .	10	15	25	50
A reporter.	178	185	195	211

	MINIMUM. Dollars.	ÉCONOMIQUE. Dollars.	ORDINAIRE. Dollars.	LIBÉRAL. Dollars.
Report.	178	185	195	211
Nourriture.	133	152	152	304
Chauffage et éclairage. . .	11	15	30	45
Blanchissage.	15	20	40	50
Souscriptions aux sociétés et aux sports.	»	»	35	50
Homme de service.	»	»	»	25
Divers.	45	55	85	150
	484	592	812	1360

Les riches sont en dehors de ces quatre classes.

La majorité des étudiants logent dans les bâtiments du Collège appelés *dormitories* (dortoirs). Ce sont d'énormes constructions, quelques-unes à quatre étages, disposées en petits appartements de deux pièces (salon et chambre à coucher) ou de trois pièces (salon et deux chambres à coucher). Il est passé en coutume d'avoir un camarade de chambrée, un *copain* (*chum*), ou, du moins, cette vie à deux est le fait le plus commun. Le Collège ne loue que les quatre murs; les frais d'ameublement retombent à la charge des occupants, et les chambres, une fois garnies de leur mobilier, respirent ce goût de bien-être et de confort élégant particulier à la race anglo-saxonne. Le nombre total de ces chambres s'élève à 433 et le prix de location varie dans les proportions ci-après :

28	chambres ou appartements de. .	25 à 60	dollars.
117	— — . .	60 à 100	—
107	— — . .	100 à 200	—
181	— — . .	280 à 300	—
433			

Un *janitor*, payé par le Collège, veille à ce que les appartements soient faits et le bâtiment tenu en ordre, sans qu'il en coûte rien aux étudiants. Deux maîtres, ou *proctors* (procureurs), auxquels on donne un logement gratis, sont chargés du maintien de la discipline. Liberté absolue pour l'étudiant de sortir ou de rentrer à toute heure du jour ou de la nuit, les portes n'étant jamais fermées ; il est maître et seigneur dans son *chez lui;* sa chambre est, pour ainsi dire, inviolable, sauf dans des cas très rares, pour cause de tapage ou autre grave infraction au règlement ou plutôt au bon ordre; car il n'y a plus guère, au point de vue purement disciplinaire, qu'un fantôme de règlement, et l'expérience des dix dernières années autorise à dire que l'absence d'un code plus ou

moins draconien de discipline est la meilleure discipline : les relations entre maîtres et élèves y ont beaucoup gagné et ont pris un caractère presque paternel. Du reste, l'étudiant de Harvard sait faire un usage modéré de sa liberté ; à une grande indépendance d'esprit et de caractère, il allie le sentiment de ses devoirs, le respect de soi-même et la déférence pour ses maîtres ; il est l'ennemi né du mensonge ; peu ou point de malice chez lui ou d'envie de faire le mal pour le mal : en un mot, rien de l'écolier et les qualités du *gentleman*. Pendant neuf années de fréquentation journalière, nous n'avons jamais eu qu'à nous louer des étudiants dans nos rapports avec eux, et nous sommes heureux de leur rendre ce témoignage.

Certains étudiants, ou par choix ou faute de place, se logent dans des maisons autorisées, d'autres, en plus grand nombre, dans des bâtiments construits par la spéculation privée et pourvus, comme les *dormitories*, de procureurs. La surveillance officielle ne dépasse pas le seuil de ces quartiers généraux d'étudiants : ils ne sont pas astreints à un costume universitaire comme en Angleterre, ni soumis à une juridiction spéciale comme en Allemagne, et, une fois hors des limites du collège, ils rentrent dans le droit commun et dans la condition de simples citoyens, bien qu'ils restent justiciables de la Faculté pour tous les faits portés à sa connaissance.

Pas d'obligation pour eux de faire leurs repas en commun : ils mangent où il leur plaît ; la plupart sont membres d'une association ou mess, désignée sous le nom de *Harvard dining association*. C'est la continuation, dans des proportions bien plus grandes, de ce qu'on appelait autrefois les *Commons*. Lorsque le superbe édifice de Memorial Hall fut terminé, en 1874, la corporation affecta à l'usage de cette association une vaste salle de 180 pieds de long sur 64 de large ; c'est le réfectoire (*dining-hall*) qui se remplit, trois fois par jour, de plus de 600 étudiants ; les cuisines sont dans le sous-sol. La Corporation a dépensé 50,000 dollars environ pour l'installation complète de tout le service, mais seulement à titre de prêt ou d'avances, c'est-à-dire que l'association est tenue de payer un acompte annuel de 7 p. 100 jusqu'à extinction totale de la dette, déjà réduite aujourd'hui de 6,500 dollars. La Corporation nomme un régisseur (*steward*) chargé de tout le service matériel, approvisionnements, garçons, et puis un auditeur pour la vérification des comptes et la gestion financière. Outre son traitement (1,500 dollars), le régisseur reçoit une rétribution de 10 *cents* ou sous par tête et par semaine, si, à la suite de la répartition des dépenses générales entre tous les membres, le prix du *board*

(pension) ne dépasse pas 4 dollars par semaine, ce qui est le taux actuel; autrement, cette capitation baisse d'un cent pour chaque augmentation de 10 cents ou même d'une fraction. Le régisseur peut être renvoyé à la requête des deux tiers du conseil des directeurs. Ce conseil se compose de douze étudiants, membres de l'association, y compris un président et un vice-président; il est nommé directement par les étudiants; ses attributions consistent à exercer un contrôle général sur les dépenses, à veiller au bien-être de tous les membres et à faire la police du réfectoire; il a le droit d'exclure de l'association toute personne dont la conduite serait répréhensible. Une galerie est ouverte au public, curieux, aux États-Unis comme ailleurs, d'exhibitions de toute sorte; les étudiants disent en plaisantant qu'on vient voir les bêtes manger; en réalité, c'est un spectacle curieux que ces 600 jeunes gens rangés autour des tables dans un ordre parfait, se conduisant avec une convenance irréprochable, causant sans éclats de voix, et on ne peut manquer de rapporter d'une visite à Memorial Hall une impression favorable des étudiants de Harvard. Ce n'est pas qu'il n'ait fallu des efforts répétés avant d'en arriver là; l'honneur du succès revient tout entier aux différents conseils d'étudiants-directeurs.

Défense absolue de faire usage de vin, de bière ou de n'importe quelle boisson alcoolique. Cette prescription s'observe à la lettre à Memorial Hall; en est-il de même ailleurs? Sans pouvoir rien préciser à ce sujet, il nous semble que la tempérance est la règle commune. Certes, le collège ne compte pas que des buveurs d'eau et de thé : Cambridge n'offre que peu ou point de distractions, mais, le soir, on émigre à Boston ou bien, de temps à autre, on fait une petite débauche à huis clos. Les excès sont rares et, sauf le jour du *commencement*, où la bride est un peu trop lâchée, on ne rencontre presque jamais d'étudiants en état d'ivresse. Un apôtre de la tempérance, M. Thomas-W. Higginson, qu'on ne saurait accuser de partialité à cet égard, disait dernièrement en public que, bien que le nombre des étudiants ait triplé depuis trente ans, les cas d'ébriété n'avaient pas sensiblement augmenté. Cette abstinence presque générale des liqueurs alcooliques, jointe à l'influence de l'opinion publique tant au dedans qu'au dehors et à la pratique constante des exercices gymnastiques ou athlétiques, a pour effet de réduire l'incontinence à des limites très étroites : sous ce rapport, une comparaison avec les Universités européennes est de beaucoup à l'avantage de l'étudiant américain.

Les sports de toute espèce sont en grand honneur au collège Harvard. L'ouverture du nouveau gymnase, inauguré dans les

premiers mois de l'année dernière, a donné encore plus d'élan à l'enthousiasme des étudiants pour les exercices dits athlétiques. Ce gymnase, parfaitement aménagé, pourvu de quantité d'appareils ingénieux, offrant toutes les facilités désirables pour les entraînements de diverses sortes, est placé sous la direction d'un docteur-médecin, professeur d'hygiène, qui, après un examen sérieux de chaque étudiant, lui trace un système régulier d'exercices. Nombre de jeunes gens fréquentent le gymnase plus assidûment que les cours.

Il y a chaque année quatre grands *Athletic meetings* où l'on fait assaut de force et d'adresse dans différentes luttes dont la description serait ici un hors-d'œuvre. Un vaste champ d'exercices, situé à deux pas du Collège, se remplit, dès les premiers beaux jours de printemps, d'une foule de jeunes gens que l'on voit se livrer de tout cœur à leurs jeux. A certains jours, les gradins qui l'entourent se garnissent d'une nombreuse assistance, égayée par les fraîches toilettes des dames, et accourue pour être témoin d'un concours (*match*) entre l'un des sports de Harvard et d'un autre collège ; les différentes associations des collèges américains se visitent régulièrement, et souvent à de grandes distances, pour se disputer le prix dans ces concours. Mais le canotage occupe le premier rang dans l'estime publique : chaque classe est représentée par un équipage de choix et, deux fois l'an, des régates attirent une foule considérable ; puis vient la grande régate annuelle entre l'élite des canotiers des deux Universités rivales, Harvard et Yale. Ce goût pour les exercices gymnastiques, poussé peut-être un peu trop loin, nuit sans doute aux études ; néanmoins, tout en étant très salutaires, les sports offrent cet avantage incontestable de détourner les étudiants de distractions moins saines et moins morales.

Le collège abonde en sociétés, cercles ou clubs, les uns fondés dans un but utile, les autres, moins nombreux, en vue de l'amusement. Le dénombrement en serait trop long et n'aurait, du reste, qu'un intérêt secondaire pour le lecteur français. Nous terminerons ce chapitre par une simple mention de la presse du collège, composée de cinq journaux rédigés par les étudiants : un journal quotidien, deux journaux publiés à tour de rôle chaque quinzaine, un journal comique mensuel dans le genre du *Punch,* enfin un journal mensuel d'un caractère plus sérieux, destiné aux gradués.

JACQUINOT,
Professeur à l'Université Harvard
(États-Unis).

L'ENSEIGNEMENT

SUPÉRIEUR ET SECONDAIRE

EN FRANCE

JUGÉ PAR UN RUSSE

Dans le courant de l'année scolaire 1879-80, le gouvernement russe a chargé M. Serge Ivanov, vice-curateur (1) du cercle académique de Moscou, d'étudier l'organisation de l'enseignement public en France et en Italie. J'ai eu l'occasion de constater par moi-même avec quel zèle et quelle conscience, M. Ivanov s'est efforcé de remplir sa mission pendant un assez long séjour à Paris. Il a visité un grand nombre d'établissements supérieurs ou secondaires, il a assisté aux cours ou aux leçons, il est entré en relation avec les personnes les plus compétentes, et s'est mis autant qu'il était possible au courant de notre littérature pédagogique. De retour à Moscou, il a rédigé un rapport considérable, adressé au ministre de l'instruction publique, et qui a paru dans la Revue officielle du ministère (2). Il vient d'en publier un tirage à part, sous ce titre : *L'enseignement public en France et en Italie* (3). C'est une brochure qui comprend plus de 150 pages in-8. Nos lecteurs seront sans doute bien aises de savoir quelles ont été les impressions d'un fonctionnaire russe, élevé dans les idées pédagogiques allemandes, d'ailleurs observateur attentif et bienveillant.

M. Ivanov commence par décrire l'organisation générale du ministère de l'instruction publique. Il regrette de n'avoir eu sous la main aucun ouvrage complet et systématique sur ce sujet ; les

(1) Ces fonctions correspondent à peu près à celles de recteur d'Académie.

(2) Cette revue paraît chaque mois par fascicules d'environ 500 pages. Elle comprend une partie administrative, une partie pédagogique et des articles de fond analogues à ceux du *Journal des Savants*.

(3) *Outchebnya zavedneia vo Frantsii i Italii, zapiska* S. Ivanova. Tchas. t. I. 1 vol. in-8 de 166 pages. Saint-Pétersbourg, imprimerie Balachev.

modifications incessantes de notre législation scolaire, la crise, heureuse d'ailleurs, que notre enseignement public traverse depuis quelques années, rendent l'étude de cette organisation assez difficile pour un étranger. M. Ivanov eût peut-être trouvé un guide assez commode dans le Répertoire de Dalloz (Art. *Organisation de l'Instruction publique*). Cependant, grâce à un certain nombre de publications officielles, il s'est tiré à son honneur des difficultés qu'il a pu rencontrer ; sa description des services du ministère, des ressorts académiques, et de notre hiérarchie administrative, son analyse sommaire de la législation en vigueur, nous paraissent parfaitement exactes. Ce qui frappe tout d'abord M. Ivanov, c'est l'excellente organisation de notre système d'inspection, surtout si on le compare au système russe. Le parallèle qu'il établit entre la France et la Russie est en effet tout à notre avantage. En Russie il n'y a point d'inspecteurs généraux ; il n'y a auprès du ministère que cinq personnes dont les fonctions aient quelque analogie avec les leurs ; il n'y a point non plus d'inspecteurs d'académie ; on compte en tout dix-huit inspecteurs de cercle, qui vivent au chef lieu du ressort et ne font que de rares excursions au dehors. Enfin, il n'y a pour l'enseignement primaire que 235 directeurs et inspecteurs pour la Russie, la Sibérie, l'Asie centrale et la Finlande : « Si on prend en considération l'immensité de l'empire Russe, la difficulté des voies de communication, les proportions des cercles, la préparation insuffisante de beaucoup de nos inspecteurs, le nombre des établissements privés, la variété des nationalités allogènes (1), on arrive à cette conclusion que, par rapport à la France, le contrôle de l'État sur l'enseignement est tout à fait insuffisant. Ajoutez que ce contrôle insuffisant n'a été organisé que tout récemment, quand on a doublé le budget de l'instruction publique ; il y a quelques années l'inspection, confiée au directeur du gymnase de chaque gouvernement, était purement nominale. En Italie, le contrôle de l'État est encore plus constant et plus actif qu'en France ; car les dimensions des circonscriptions académiques sont beaucoup moins vastes. »

M. Ivanov constate également que nos conseils académiques exercent une influence beaucoup plus considérable que les conseils de curateurs qui existent en Russie ; il fait la même observation pour les conseils départementaux.

(1) *Inorodtsy*. On appelle ainsi, en style officiel, les peuples non chrétiens de la Russie, les Tartares, les Kirghiz, etc. Chez quelques-uns d'entre eux, notamment chez les Tartares, l'enseignement public est très développé. Voir dans mes *Études slaves* l'article intitulé : *Kazan et les Tartares*.

Ce qui étonne le plus l'observateur dans l'étude de notre enseignement supérieur, c'est l'éparpillement des Facultés, et l'absence d'Universités. Il décrit avec justesse l'organisation de cet enseignement. Comparant le chiffre des étudiants inscrits en 1867 (13,575) et en 1876 (13,798) il signale dans les Facultés de médecine et de droit une diminution assez considérable du chiffre des inscriptions. Il l'attribue uniquement à la création des Facultés catholiques ; mais il oublie que la perte de deux provinces nous a enlevé près de 1,500,000 concitoyens et l'une de nos plus importantes villes universitaires. Il ignore également la législation nouvelle qui a supprimé les frais d'inscription dans les Facultés de l'État. En ce qui concerne le caractère même de notre enseignement supérieur, les critiques de M. Ivanov sont celles que lui ont adressées depuis longtemps les meilleurs esprits. Il s'élève contre la publicité des leçons et reproduit les opinions émises à ce sujet par MM. Cournot, Bréal et par le rapport ministériel de M. Bardoux en 1878. Il signale avec sympathie l'institution des maîtres de conférence, et l'organisation de l'École des hautes études : «L'enseignement scientifique, banni des Facultés par les envahissements du public, cherche un refuge partout où il peut», écrit spirituellement M. Ivanov.

Il consacre des pages fort intéressantes à l'École normale, qu'il a visitée à diverses reprises et dont il a suivi plusieurs leçons ; il rend compte de celles de MM. Desjardins, de la Coulonche, Boissier, Boutroux et Vidal Lablache. Ce qui l'a surtout frappé, c'est chez les élèves, la faculté essentiellement française d'improviser avec netteté et élégance sans le secours de leurs notes. C'est là, à ses yeux, le trait caractéristique du normalien. « On ne voit, dit-il, rien de pareil chez nous ; en Russie on s'inquiète peu de développer chez les étudiants l'art d'exprimer leurs pensées avec aisance et avec élégance... Le normalien qui fait une leçon a toujours sa montre devant lui et la consulte souvent, afin de proportionner la leçon au temps qui lui est assigné, de la terminer à l'heure dite, sans écourter la conclusion ou sans trop la prolonger. En Russie, au contraire, les professeurs mêmes des gymnases ne savent pas le plus souvent comment terminer une leçon ; tantôt ils s'arrêtent trop longtemps sur telle ou telle partie, tantôt ils ne savent pas comment remplir le temps jusqu'au bout de la classe. C'est là si on veut un défaut secondaire, mais qui n'est pas sans influence sur le travail de l'élève. »

Profondément attaché au système universitaire allemand, M. Ivanov trouve qu'il y a « des inconvénients incontestables à pré-

parer des professeurs de l'enseignement dans une école spéciale.» Il reconnaît cependant que l'École normale « grâce à son excellente organisation, prépare de très bons professeurs ».

A l'École des langues orientales, ce qui a surtout intéressé M. Ivanov, c'est le cours de langue russe et de philologie slave dont l'auteur de cet article a l'honneur d'être chargé. Il s'étonne un peu de voir le russe figurer en compagnie de l'arabe, du chinois ou de l'annamite, etc... L'explication de ce phénomène, au premier abord un peu singulier, se trouve dans notre organisation universitaire. Il n'y avait point à Paris d'autre établissement où l'on pût créer un enseignement à la fois scientifique et pratique impérieusement réclamé par les progrès de la philologie et les exigences de la politique. Le russe est aujourd'hui l'idiome officiel d'une partie considérable de l'Asie ; d'autre part l'École des langues orientales, où l'on enseignait déjà le turc, le grec et le roumain, ne pouvait laisser de côté l'un des idiomes les plus importants de la question d'Orient. Enfin les travaux nombreux et remarquables des orientalistes russes deviennent de plus en plus nécessaires à leurs collègues français. M. Ivanov a du reste éte frappé du zèle avec lequel nos étudiants se livrent à l'étude de la langue russe, et il propose à son ministère d'ouvrir à ceux qui voudraient émigrer une carrière lucrative dans les gymnases de la Russie. Ces gymnases manquent de bons professeurs de français ; certains emplois restent vacants, d'autres sont médiocrement occupés. M. Ivanov m'a déclaré personnellement, et rappelle dans son rapport qu'il s'engage à faire nommer professeurs dans son ressort académique, les jeunes gens qui seraient pourvus à la fois du diplôme de bachelier et de celui d'élève breveté de l'École des langues orientales pour la langue russe. J'ai déjà eu l'occasion de faire connaître *ex cathedra* à mes élèves les offres bienveillantes de ce haut fonctionnaire. Une difficulté matérielle en a jusqu'ici empêché la réalisation. Le gouvernement russe ne s'engage pas à rembourser les frais de voyage des jeunes gens qui voudraient venir faire leur carrière dans ses gymnases. M. Ivanov exprime le vœu que le ministère veuille bien consentir à ce léger sacrifice : « J'estime, écrit-il, que la diffusion de l'étude de la langue russe à Paris, pourrait contribuer à fournir nos gymnases de bons professeurs ; pour atteindre ce but, il faudrait faire quelques sacrifices d'argent, créer un petit budget spécial, et envoyer à l'École des langues orientales des livres de philologie, de grammaire et d'histoire russe. » Je ne puis que remercier M. Ivanov de ces bonnes intentions ; il a poussé l'obligeance

jusqu'à faire rédiger et publier en français un programme des conditions pécuniaires qui pouvaient être faites à nos élèves en Russie (1).

M. Ivanov ne parle de l'École d'Athènes que par ouï-dire, mais il a visité celle de Rome et en fait un grand éloge. Il voudrait que le gouvernement Russe imitât notre exemple et créât dans les deux capitales des institutions analogues. Il laisse de côté dans son rapport l'École des chartes, qui lui a sans doute paru trop spéciale, et le Collège de France, dont l'organisation est suffisamment connue en Russie.

Le rapport passe ensuite à l'examen de notre enseignement secondaire ; l'auteur en a étudié avec soin les programmes, et il a assisté à un certain nombre de classes, soit à Paris, soit à Nice. Ce qui l'étonne le plus, c'est l'importance considérable que nous accordons à l'enseignement de la philosophie. Il fait remarquer à ce propos que les lycées français n'ont pas un caractère aussi *secondaire* que les gymnases russes. Vu l'étendue des programmes, les huit heures accordées par semaine à cet enseignement lui paraissent encore insuffisantes. Il est vrai qu'en France on a un personnel de professeurs très expérimentés. En Russie, au contraire, la logique n'est pas enseignée par des professeurs spéciaux; elle est confiée en général au maître de langue russe, qui n'a le plus souvent aucune préparation.

M. Ivanov est également frappé du nombre considérable de devoirs écrits qu'on impose à nos écoliers (2) (d'après l'ancien programme bien entendu). Ce système a pour résultat d'amener les élèves à écrire en latin avec une élégance qu'on ne rencontre ni en Russie, ni en Autriche, ni en Allemagne, ni en Italie. Beaucoup de pédagogues français prisent très haut ce genre d'éducation, d'autres, au contraire, en nient les avantages. « En effet, dit M. Ivanov en étudiant les compositions latines des lycéens, on remarque que les élèves ont appris l'art d'appliquer à propos les tournures latines, mais qu'ils n'ont pas une connaissance approfondie des langues anciennes (3). On constate dans leurs devoirs une certaine emphase et une tendance à l'effet. Pour obtenir l'aisance du style on sacrifie la lecture approfondie des auteurs ; elle n'est plus

(1) On trouvera ce programme dans le prochain numéro de la *Revue de l'Enseignement*.

(2) M. Ivanov a visité nos lycées pendant les mois de novembre et décembre 1879. Il ne connaît pas les réformes qui ont été introduites par les nouveaux programmes entrés en vigueur au début de l'année scolaire 1880-1881.

(3) M. Ivanov cite en appendice un certain nombre de devoirs de rhétorique communiqués par M. Cucheval, professeur au lycée Fontanes.

qu'un objet de second ordre dans l'éducation ; on laisse de coté l'enseignement moral et philosophique des auteurs classiques et les particularités du langage. On ne lit les auteurs classiques que par fragment ; les discours deviennent la principale lecture et le livre fondamental est le *conciones...* » Je n'insiste pas sur ces observations ; les nouveaux programmes, que M. Ivanov paraît ignorer, me semblent lui donner pleine satisfaction.

Les renseignements que M. Ivanov fournit sur les examens, les concours et la discipline des lycées sont fort exacts. Il fait un grand éloge du talent des professeurs dont il a suivi les classes (1) et constate le sérieux intérêt qu'ils savent donner à leur enseignement. Le rapport se termine par un certain nombre de données statistiques et par une note élogieuse sur Sainte-Barbe, que M. Ivanov a également visitée. Ses conclusions, tout en étant sympathiques à notre personnel enseignant, sont loin, au fond, d'être favorables à l'ensemble de notre système d'éducation classique, tel du moins qu'il existait avant l'année scolaire 1880-81.

« Étant donné, dit-il en terminant, les résultats qu'on se propose d'atteindre, l'organisation de l'enseignement classique français est complète et efficace. Les élèves des lycées savent bien le latin et acquièrent le talent de s'exprimer avec aisance et correction en latin et en français. En reportant les études mathématiques aux classes supérieures, on obtient, grâce aux classes de mathématiques spéciales, des connaissances approfondies en mathématiques et en histoire naturelle, qui permettent de passer le baccalauréat ès sciences ou d'entrer dans les écoles supérieures. En outre, l'ordre dans les lycées et la discipline se maintiennent sans efforts, le contrôle de l'enseignement est permanent et efficace. » Ici M. Ivanov insiste de nouveau sur notre système d'inspection, qu'il voudrait voir appliquer à son pays. En revanche, il blâme notre enseignement secondaire spécial, qu'il trouve trop surchargé. « On ne doit pas oublier de remarquer, dit-il en terminant, que beaucoup de défauts évidents de l'enseignement secondaire en France s'expliquent par le caractère de la nation, par son développement historique et celui de son instruction publique. Le lycée français est une institution essentiellement nationale... D'autre part, l'organisation des lycées et des collèges dépend de l'organisation correspondante de l'enseignement supérieur dans les Facultés. Aussi on ne peut guère songer à transformer du tout au tout l'enseignement des lycées ; cependant beaucoup

(1) MM. Cucheval, Hatzfeld, Amman.

d'améliorations de détails sont désirables et pourraient être aisément réalisées. »

M. Ivanov ne considère la brochure actuelle que comme un essai. Il compte, m'écrit-il, la corriger et la réimprimer plus tard. Il est à souhaiter qu'il se mette au courant de nos nouveaux programmes ; il verra qu'en somme, ils tendent à donner satisfaction à la plupart de ses *desiderata*.

Louis LEGER.

DE L'ENSEIGNEMENT

DU DROIT A L'ÉTRANGER[1]

ÉCOLES SPÉCIALES ET SÉMINAIRES

L'importance que présente l'étude comparée des diverses organisations du haut enseignement chez les peuples les plus avancés de la civilisation est toujours plus appréciée. On a fini par reconnaître qu'en suivant avec attention les grands mouvements qui se produisent dans l'enseignement à l'étranger et les faits nouveaux qui surgissent et offrent un intérêt général, et qu'en en rendant compte à sa nation au moins en traits généraux et nettement caractérisés, on faisait faire à la culture de son propre pays un pas en avant important dans la voie du progrès. Le travail qu'on accomplit en soumettant à un examen approfondi les conditions de l'enseignement chez les principaux peuples civilisés, en les comparant et en les jugeant les unes d'après les autres, fournit à l'homme d'État et au législateur un riche trésor d'expériences, en même temps que de précieux matériaux à l'historien de la civilisation ; car il est alors rendu possible à ce dernier de dégager des conditions si multiples du haut enseignement un ensemble de faits pour ainsi dire cosmopolites, lequel constitue en quelque sorte le patrimoine de toute l'humanité civilisée en fait de haute culture.

L'ouvrage dont nous avons transcrit le titre en tête de cet article est destiné à prendre un rang honorable parmi les publications qui se sont donné pour tâche de collaborer à cette œuvre

(1) Rapport adressé à M. le ministre de l'instruction publique par Théoph. Wouters, avocat à Gand. — Bruxelles, H. Manceaux, libraire-éditeur, 1881, 126 et xix p. in-8.

(que sert aussi, en première ligne, cette *Revue*, et cela, — je puis le dire en ma qualité d'étranger, — d'une manière tout à fait remarquable), et de réunir les matériaux nécessaires à l'étude des organisations relatives à l'enseignement du droit. Il contient le compte rendu adressé au ministère de l'Instruction publique belge, du voyage accompli par l'auteur aux frais du gouvernement. Ce rapport est précédé d'une appréciation critique, pleine de fines observations, due au professeur Houet, à qui l'École de droit de Liège, consultée par le ministre, avait confié le soin d'exposer son sentiment. Je puis me ranger entièrement aux jugements si élogieux et motivés avec tant de soin, de l'éminent savant, qui eurent pour effet de faire imprimer l'ouvrage aux frais de l'État, comme étant digne d'un honneur qui ne revient, d'après les paroles mêmes du ministre (page II), qu'à des écrits qui se distinguent par le fond et par la forme et portent en eux le cachet de l'originalité. L'auteur a couché ses observations sur le papier pendant qu'il était encore à l'étranger, c'est-à-dire dans toute la fraîcheur de ses impressions ; ce qui donne à son exposition quelque chose de vivant et de saisissant.

Il y a en maints endroits des preuves d'une manière tout à fait personnelle de concevoir les faits et d'un don d'observation pénétrante qui ne s'en tient pas à l'apparence extérieure, mais qui, libre de prévention, s'est efforcée consciencieusement d'aller droit à l'essence même de la chose.

Dans le premier chapitre (p. 3-24), l'auteur décrit l'*École libre des sciences politiques de Paris*, fondée en 1872 par MM. Boutmy et Vinet, et sur le grand et légitime succès de laquelle il insiste particulièrement. Un tableau statistique (p. 7-8) montre que cette école se trouve déjà presque en possession d'un monopole réel « pour la présentation des candidats au conseil d'État, à l'inspection des finances, à la cour des comptes ».

Le second chapitre (p. 25-66) renferme un exposé du système universitaire hollandais, aussi bien des Universités de l'État que de l'Université *communale*, formée de « l'Athenœum illustre » d'Amsterdam, en 1877. L'auteur esquisse les grandes lignes de l'organisation, discute le programme de droit et le système d'examens, et accorde une pleine attention aux diverses particularités du système hollandais.

Dans le troisième chapitre (p. 67-113), l'auteur s'occupe des *séminaires juridiques de Vienne et du séminaire d'économie politique de Strasbourg*. C'est avec raison que le professeur Houet signale cette partie comme le centre de gravité de tout l'ouvrage, celle où

il faut chercher le principal mérite de l'auteur. Convaincu de la haute valeur de la nouvelle institution qui fonctionne près cette Université, l'auteur recommande (p. 109 et suiv.) son introduction dans toutes les Universités belges, dans les conditions suivantes :

« Le cours pratique pourrait comprendre deux sections : une section préparatoire, correspondant au séminaire juridique autrichien; — une section spéciale, correspondant au séminaire de sciences politiques de Strasbourg. Le cours pratique préparatoire (proséminaire) se tiendrait exclusivement pendant le semestre d'hiver; l'imminence des examens en rendrait évidemment la fréquentation impossible pendant l'été. Il serait dirigé par le professeur même chargé de donner le cours théorique, et les étudiants ayant suivi le cours l'année précédente y seraient seuls reçus, du moins en règle générale. L'admission au proséminaire ne serait pas soumise à des conditions rigoureuses, et l'on n'exigerait pas de ses membres plus de travail qu'il ne leur est raisonnablement possible d'en fournir en dehors de leurs études régulières. Les séances auraient lieu une fois par semaine, le soir, de sept heures à neuf heures, par exemple; elles auraient plutôt le caractère de réunions intimes que de cours proprement dits. Quant à la nature des travaux, ils seraient sensiblement analogues aux exercices adoptés dans les séminaires juridiques autrichiens (p. 89-95) : peu de travaux écrits; tout au moins des travaux ne demandant pas de trop grandes recherches, mais ayant surtout pour but d'apprendre à l'étudiant à exposer clairement une théorie, à présenter ses idées et ses arguments dans un ordre logique et rationnel. La valeur du proséminaire dépendrait moins, d'ailleurs, du genre de travaux que de la manière dont ces travaux seraient dirigés.

« Le séminaire proprement dit, c'est-à-dire le cours pratique supérieur, ne serait accessible qu'aux jeunes gens qui ont déjà conquis le diplôme de docteur; il aurait un caractère beaucoup plus scientifique. » L'auteur entend par là une sorte de « Haute École de droit » comprenant cinq cours : le premier aurait pour objet le droit civil, le droit commercial, la procédure civile; le second, le droit criminel et la procédure pénale; le troisième, le droit romain; le quatrième, le droit naturel, le droit public et le droit administratif; le cinquième enfin s'occuperait des sciences politiques. Dans le séminaire, chaque élève, guidé par les conseils des professeurs, et instruit de ses propres dispositions par la fréquentation du cours préparatoire, choisirait une question particulière qu'il traiterait *ex professo*, et ces questions pourraient utile-

ment être prises dans le domaine de l'histoire du droit et de la législation comparée. Des rapports sur de nouvelles publications, l'examen et la discussion de projets de loi soumis au pouvoir législatif, l'étude des anciens monuments du droit, seraient propres à remplir le temps laissé libre par la lecture des travaux écrits. Il faudrait accorder aux jeunes docteurs qui ont suivi la Haute École de droit des avantages sérieux, par exemple un droit de préférence pour l'admissibilité à la magistrature ou à l'administration supérieure. L'auteur va même jusqu'à penser qu'il n'y aurait rien d'injuste à faire de la fréquentation de la Haute École de droit la condition principale de toute nomination aux fonctions publiques pour l'exercice desquelles la connaissance du droit est requise ».

Dans ces plans, du reste, mûrement pesés, l'auteur nous paraît avoir dépassé le but de la réforme désirable des études de droit. C'est avec raison que le professeur Houet fait observer, relativement à la seconde catégorie de séminaires, que « ces États dans l'État pourraient facilement, si l'on n'apportait à leur organisation des soins extrêmes, détruire le fait précieux de l'unité dans la liberté que l'on rencontre dans la constitution actuelle des Facultés de droit.

« La liberté est le principe essentiel de l'enseignement et de l'étude du droit. C'est en restant dans cet esprit indépendant, base de leur organisation actuelle, que les séminaires juridiques allemands et autrichiens doivent vivre et se développer. *La science du droit est la moins transmissible de toutes; son assimilation souffre peu de secours.* Si le séminaire de droit devait être une sorte de maison d'éducation minutieusement réglementée, nous demanderions plutôt pour notre pays le maintien du régime actuel, sans addition ni réserve. Il importe beaucoup, dans l'enseignement supérieur, que les cours théoriques ou pratiques n'aient pas entre eux de rapports forcés; l'indépendance mutuelle des chaires est une condition vitale de l'enseignement universitaire. »

En même temps que nous adoptons les réserves d'un caractère général du professeur Houet, nous devons encore insister particulièrement sur ce fait que la *Haute École de droit*, proposée par l'auteur, ne pourrait être, si elle était réalisée dans l'esprit du projet, qu'une « pépinière de jeunes savants ». Or, la tâche de l'Université n'est point de former uniquement cette petite minorité qui se consacre au service de la science ou à la carrière académique, mais bien *de préparer sur le chemin des sciences la masse des étudiants, en vue de la vie pratique.* Et il est permis de se de-

mander si ces recherches approfondies auxquelles l'élève de droit de la *Haute École* devrait se livrer, et qui l'amèneraient nécessairement à s'absorber dans une étude exclusive, seraient bien propres à lui donner cette liberté d'esprit dont il a besoin dans la vie pratique comme juge, fonctionnaire, etc., pour examiner d'un œil tranquille, sous toutes ses faces, un cas soumis à sa décision, et pour trouver le juste chemin.

Même pour former de jeunes savants, une telle *Haute École de droit* ne serait désirable qu'en tant que la pratique y serait apprise à l'aide d'un apparat philologique, historique ou statistique. Et, comme on s'éloignerait ainsi du but de l'institution, l'effet pourrait d'autant prêter à réfléchir, en ce sens que, dans la moitié du temps, on arriverait par là à un encroûtement de la méthode scientifique; la routine serait encouragée, et la production d'ouvrages non mûris et purement littéraires, favorisée. L'action d'une Haute École de droit bien dirigée, comme le propose l'auteur, ne peut donc, bien que profonde et avantageuse dans un certain sens, qu'être très limitée, de sorte qu'une réforme générale des études de droit ne saurait prendre cette institution pour base.

D'une bien plus grande importance serait l'institution générale de ce que l'auteur appelle les *proséminaires*. Appuyé sur une expérience de plusieurs années, nous croyons pouvoir déclarer sans hésitation que cette institution est tout à fait propre à compléter d'une manière essentielle et avantageuse le système dominant des cours théoriques. Le célèbre savant Baer comparait une fois, dans un discours, un professeur qui ne fait que des cours, et qui, par conséquent, ne verse qu'à intervalles réguliers la corne d'abondance de sa pensée et de son savoir, à un livre automatique qui parlerait à certaines heures et puis se tairait. Il disait que le professeur ne peut vraiment former des élèves que s'il les amène au travail *personnel*, parce qu'un étudiant n'est point un sac qu'on puisse bourrer de science. Au fait, si l'étudiant doit être formé et préparé en vue de *la vie*, si le dicton : *non scholæ, sed vitæ discimus* doit devenir une vérité, l'étudiant ne doit pas avoir à l'Université un rôle purement réceptif; il ne doit pas se borner à recueillir ce que le professeur lui enseigne du haut de la chaire; on ne prend pas la science à la dictée; l'arbre de la science ne porte de fruits véritables que pour celui qui peut les cueillir *lui-même;* le rôle du maître se borne à montrer ces fruits à l'élève, l'élève doit s'efforcer de se les approprier par son propre travail; il faut donc que, dès l'Université, il arrive à ce résultat que, dans la mesure où son esprit est rompu à la méthode scientifique, il prenne une part

sinon productive, du moins reproductive, et sache penser et travailler d'une manière *indépendante*. C'est dans les exercices du séminaire que l'étudiant apprend, sous les yeux du professeur, à marcher de ses propres jambes, qu'il s'élève au travail personnel ; c'est là que son sens juridique s'exerce, que son discernement juridique peut se développer. C'est là qu'est fournie l'assise sur laquelle un pont entre la science et la vie peut être jeté avec succès; là l'étudiant peut parvenir jusqu'à « l'art difficile » et frapper en monnaie courante l'or vierge de la théorie qui lui est offert dans les cours des professeurs, et le rendre propre à la circulation. Rien que le fait qu'au moyen des séminaires la possibilité est donnée à des jeunes gens qui tous sont remplis du désir de traiter des questions juridiques et qui y sont préparés, de se réunir périodiquement en présence d'un spécialiste qui intervient avec toute l'autorité nécessaire dans la discussion et qui, ici et là, en répondant à une question a l'occasion de dissiper un doute qui a surgi, et, là où cela paraît nécessaire, de montrer le chemin à suivre pour la solution de difficultés particulières; ce fait seul, dis-je, a naturellement pour résultat d'amener, dans les exercices du séminaire, l'examen de maintes questions théoriques, auxquelles l'individu seul n'eût peut-être jamais pensé, s'il était resté isolé dans sa chambre d'étudiant. De plus, ce n'est pas un avantage à mépriser que celui qui se trouve dans ces rapports plus intimes qui s'établissent entre le maître et l'élève, grâce auxquels le premier en particulier est mis à même de se rendre exactement compte du degré de capacité scientifique de l'étudiant.

Parmi les travaux dont on s'occupe ordinairement dans les séminaires, celui qui prend une place prépondérante, du moins dans la mesure où la nature de la branche étudiée le permet, est la discussion de cas juridiques empruntés à la vie pratique. M. Wouters apprécie bien ces exercices d'après leur véritable importance :

« Ces débats, quelquefois animés et toujours intéressants, contribuent singulièrement au développement du sens juridique ; ils donnent de la vie au séminaire, stimulent le zèle et l'amour-propre des élèves, et quelque importance que l'on puisse attacher à des recherches plus savantes et plus profondes, il est impossible de méconnaître l'utilité de semblables exercices; je dirai même qu'ils me paraissent indispensables pour donner à l'étudiant des connaissances préparatoires solides et complètes (p. 88). »

Des exercices de ce genre ont en même temps pour effet d'habituer tout d'abord, sous la direction du professeur, le jeune juriste

à peser aux balances de la science tous les faits matériels que lui fournit la vie pratique, à les classer avec l'aide de la théorie, et pour ainsi dire à les spiritualiser. Une juste application des préceptes théoriques du droit à un cas réel n'est point une chose qui se fasse de soi-même; elle suppose toute une série d'opérations rationnelles qui demandent un exercice antérieur. Dans ces exercices du séminaire, l'étudiant apprend à mettre la théorie en pratique, et grâce à la gymnastique intellectuelle qu'il est obligé d'y déployer, il devient capable de concevoir juridiquement les conditions de la vie et de les analyser juridiquement. En apprenant à connaître les combinaisons multiples dans les faits réels de la vie juridique, tels qu'ils se reflètent dans les débats de droit, et en essayant, par sa réflexion propre, de déduire la solution des principes de droit scientifiquement établis qui lui ont été enseignés dans les cours théoriques, l'étudiant échappe au danger qui lui est signalé dans le dicton : *Leges in scholis deglutiuntur, in palatiis digeruntur*. L'étudiant s'habitue au contraire de bonne heure à transporter les principes de la doctrine juridique du domaine de l'abstraction scientifique dans la réalité vivante, à les appliquer à celle-ci et à considérer le véritable état des choses comme la pierre de touche de leurs conséquences; dès l'Université, il reconnaît l'action harmoniquement réciproque de la théorie et de la pratique; il apprend à reconnaître combien, par leur intime union, elles se soutiennent et se fécondent l'une l'autre, et que si la théorie peut être mise à l'épreuve par la pratique, elle n'en reste pas moins la grande institutrice de celle-ci : c'est ainsi qu'il acquiert la conviction que le droit doit passer par une double école, par l'école de la théorie et par celle de la pratique, si l'on veut qu'en tant que science il échappe au labyrinthe de l'abstraction, et que dans la pratique il ne s'abaisse pas à rang de métier.

M. Wouters a raison de voir dans l'institution de « cours pratiques » l'un des moyens les plus efficaces pour la réorganisation des Facultés de droit et pour le « relèvement » des études juridiques. Mais on irait à faux dans une semblable institution si l'on se laissait guider par l'idée qu'il faut faire de l'étudiant un praticien habile, armé de pied en cap. L'Université décherrait de son rôle idéal si elle considérait l'instruction *pratique* comme sa tâche propre, et devait laisser à l'arrière-plan l'enseignement *théorique*. Mais rattachés dans une certaine proportion à l'organisme de l'Université et dirigés dans un juste esprit par des hommes spéciaux, les séminaires se présentent pour ainsi dire comme une source vive qui est appelée à rafraîchir sans cesse et à féconder

les études juridiques; à eux revient encore le rôle profond de prévenir d'une manière efficace le divorce entre la science et la vie pratique.

M. Wouters s'est acquis sans contredit un grand mérite en attachant autant d'importance qu'il l'a fait dans son travail sur la réforme des études juridiques, à l'institution des séminaires.

Dr GRUNHÜT,

Professeur de droit à l'Université
de Vienne (Autriche).

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

Dialogue sur les Femmes, par Galiani (1724-1787).

Le Marquis. — Comment définissez-vous donc les femmes?

Le Chevalier. — Un animal naturellement faible et malade.

Le Marquis. — Je conviens qu'elles sont souvent l'une et l'autre, mais je suis persuadé que c'est un effet de l'éducation, du système de nos mœurs et point du tout de la nature.

Le Chevalier. — Marquis, il y a dans le monde plus de nature, et moins de violation que vous ne pensez: on est ce qu'on doit être. Il en est des hommes comme des bêtes; la nature fait les plis, l'éducation et l'habitude y font les calus. Regardez les mains d'un laboureur, vous y verrez le tableau de la nature.

Le Marquis. — Vilain tableau, vous voulez donc que ce soit la nature qui ait fait les femmes faibles! Et les sauvagesses?

Le Chevalier. — Elles le sont aussi.

Le Marquis. — Pas toutes, à ce qu'il me paraît.

Le Chevalier. — Je conviens qu'une sauvagesse avec son bâton rosserait quatre de nos gendarmes, mais prenez garde que le sauvage avec sa massue en assommerait douze; ainsi la proportion est toujours la même. Il est toujours vrai que la femme est naturellement faible, on remarque la même inégalité dans plusieurs classes d'animaux. Comparez les coqs aux poules, les taureaux aux vaches. La femme est d'un cinquième plus petite que l'homme et presque d'un tiers moins forte.

Le Marquis. — Que concluez-vous donc de cette définition?

Le Chevalier. — Que ces deux caractères de faiblesse et de maladie nous donnent le ton général, la couleur essentielle du caractère du sexe. Détaillez et appliquez cette théorie et vous développerez tout. D'abord leur faiblesse empêchera les femmes de s'adonner à tous les métiers qui exigent un certain degré de force et beaucoup de santé, comme les forges, la maçonnerie, la manœuvre des vaisseaux, la guerre.

Le Marquis. — Vous croyez que les femmes ne pourraient pas faire la guerre? Moi je pense qu'elles se battraient bien.

Le Chevalier. — Je le pense aussi, mais elles ne coucheraient point au bivouac. Elles ont le courage d'affronter le péril, elles n'ont point la force de soutenir les fatigues.

Le Marquis. — Cela pourrait être, c'est un métier fatigant que celui d'assommeur d'hommes; quand je le faisais il m'a toujours paru qu'il en coûtait trop de peines de tuer son ennemi; cependant, si vous accordez le courage aux femmes, vous serez obligé de convenir qu'elles ont de la force.

Le Chevalier. — Point du tout; un mourant peut avoir bien du courage sans avoir aucune force. Savez-vous ce que c'est que le courage?

Le Marquis. — Voyons.

Le Chevalier. — L'effet d'une grandissime peur.

Le Marquis. — Si ce n'est pas là un paradoxe, je veux mourir.

Le Chevalier. — Paradoxe tant qu'il vous plaira, il n'en est pas moins vrai. On se laisse courageusement couper une jambe parce que l'on a une très grande peur de mourir en la gardant. Un malade avale sans répugnance une médecine qu'un homme en santé ne prendrait jamais ; on se jette dans les flammes pour sauver son coffre-fort, parce qu'on a une très grande peur de perdre son argent ; si l'on y était indifférent on ne s'y risquerait pas.

Le Marquis. — Mais si ces effets répondent à leurs causes, le courage ne sera donc, tout comme la peur, qu'une maladie de l'imagination ?

Le Chevalier. — Rien n'est plus vrai, aussi les gens sages n'ont jamais de courage, ils sont prudents et modérés, ce qui veut dire poltrons ; du plus au moins il n'y a que les fous qui aient du courage. Me permettez-vous d'ajouter que les Français sont la nation la plus courageuse qui existe ?

Le Marquis. — Après les Marates des Indes, s'il vous plaît ; vous ne pouvez placer un éloge de ma nation plus mal à propos ; mais on vous connaît, on sait ce que vous valez.

Le Chevalier. — Grand merci ! ainsi je soutiens que la femme est faible dans l'organisation de ses muscles, de là sa vie retirée, son attachement au mâle de son espèce, qui fait son soutien, ses métiers, son habillement léger, etc.

Le Marquis. — Et pourquoi en faites-vous un être malade ?

Le Chevalier. — Parce qu'il l'est naturellement. D'abord elle est malade, comme tous les animaux, jusqu'à parfaite croissance ; alors viennent ces symptômes si connus à toute la classe des bimanes, elle en est malade six jours par mois, l'un portant l'autre, ce qui fait au moins le cinquième de sa vie ; ensuite viennent les grossesses et les nourritures des enfants, qui à le bien considérer sont deux très gênantes maladies ; elles n'ont donc que des intervalles de santé à travers une maladie continuelle. Leur caractère se ressent de cet état presque habituel ; elles sont caressantes et engageantes, comme presque tous les malades ; cependant brusques et fantasques parfois, comme les malades, promptes á se fâcher, promptes à s'apaiser. Elles cherchent la distraction, l'amusement, un rien les amuse, comme les malades. Elles ont l'imagination constamment frappée ; la peur, le désespoir, l'espérance, le désir, le dégoût, se succèdent plus rapidement, s'impriment plus fortement dans leur tête et s'effacent aussi plus vite. Elles aiment une longue retraite et par intervalles une joyeuse compagnie, comme les malades ; nous les soignons, nous nous attendrissons avec elles ; les larmes vraies ou fausses nous arrachent le cœur, nous y prenons intérêt, nous cherchons à les distraire, à les amuser ; ensuite nous les laissons longtemps seules dans leurs appartements ; et puis nous les recherchons, nous les caressons, et puis nous.....

Le Marquis. — Allons, tranchez le mot, ne vous arrêtez pas en si beau chemin.

Le Chevalier. — Oui, nous tâchons de les guérir en leur causant peut-être une nouvelle maladie.

Le Marquis. — Ajoutez qu'elles ne s'en fâchent pas, et qu'elles pren-

nent leur mal en patience, comme les malades qu'on soigne ou à qui on applique des caustiques.

Le Chevalier. — Et c'est pour la même raison qu'ont les malades de croire que tout ce qu'on leur fait se fait pour le bien, et qu'ils s'en portent mieux.

Le Marquis. — Mais lorsque le temps de tous ces dangers et de tous ces risques est passé?

Le Chevalier. — Alors elles ne sont plus malades, j'en conviens; mais elles sont nulles, vous en conviendrez aussi.

Le Marquis. — Tenez, chevalier, vous avez beau me persuader que les femmes sont des êtres malades par essence, cela ne s'arrange pas dans ma tête; s'il vous faut vos Napolitaines malades, je le veux bien pour vous faire plaisir, mais pour nos Parisiennes, je n'y saurais consentir. Allez au Vauxhall, aux boulevards, au bal de l'Opéra, et voyez un peu ces malades qui ont le diable au corps; elles fatiguent dix danseurs à danser des nuits entières, à veiller un carnaval complet, sans gagner un petit rhume; et vous appelez cela des malades!

Le Chevalier. — Mon cher marquis, vous vous emparez de mes raisons pour m'en faire des objections; c'est précisément tout ce que vous venez de dire qui prouve que nous autres hommes ne saurions ni mieux comprendre ni mieux définir, à la portée de notre intelligence, le naturel des femmes, qu'en les appelant des êtres malades, parce qu'elles nous ressemblent parfaitement quand nous sommes en état de maladie. N'avez-vous pas pris garde que quatre hommes ont de la peine à retenir un malade en convulsions, un frénétique, un enragé? L'homme piqué de la tarentule a plus à danser qu'aucun autre bien portant. Cette force inégale, excessive, inconstante, est précisément un symptôme de maladie et un effet de l'irritation prodigieuse des nerfs, agacés par une imagination étouffée. La tension des nerfs supplée à la faiblesse naturelle des fibres et des muscles. Aussi démontez l'imagination, et tout est par terre; chassez les violons, éteignez les bougies, dissipez la joie, et ces éternelles danseuses ne pourront pas faire trente pas à pied pour rentrer chez elles, sans être excédées de fatigue; il leur faudra des voitures et des chaises, ne fût-ce que pour traverser la rue.

Le Marquis. — Vous me battez à votre ordinaire, parce que Dieu le veut ainsi. Malgré cela, je ne me sens pas persuadé de tout ce que vous venez de me dire et je n'en crois pas un mot. Je crois bien que vous avez raison dans l'état actuel des choses; mais tout cela me paraît un effet de corruption et point du tout de l'état de nature. Si on laissait faire la nature sans la contrarier sans cesse, les femmes vaudraient autant que nous, à la différence près qu'elles seraient plus délicates et plus gentilles.

Le Chevalier. — Marquis, badinage à part, croyez-vous qu'il existe une éducation au monde!

Le Marquis. — Oh! pour ce paradoxe-là, il est trop fort; je vous conseille en ami de le mitiger, de l'adoucir un peu, ou bien, si vous voulez, de l'expliquer; bien entendu que ce mot signifiera rétracter, comme dans les déclarations du roi, portant interprétation des édits précédents.

Le Chevalier. — Je respecte vos conseils; ils sont à suivre et je m'en suis toujours bien trouvé; je m'expliquerai, vous verrez si je me rétracte ou non. On a beaucoup parlé d'éducation, on en a écrit des volumes et,

comme de coutume, c'est encore une matière à défricher, un livre qui est à faire. Les trois quarts des effets de l'éducation sont la même chose que la nature elle-même, une nécessité, une loi organique de notre espèce, un effet de notre constitution machinale. Il n'y a qu'une partie de l'éducation qui ne soit pas de l'instinct, qui ne tienne pas à la nature ni à la constitution et qui soit particulière à la seule espèce humaine, mais ce n'est pas d'elle que dérive la différence de l'homme et de la femme ; ainsi j'ai raison.

Le Marquis. — Comment, vous dites que l'éducation est un instinct?

Le Chevalier. — Oui, sans doute. Toutes les classes des bêtes ont leur éducation; les unes dressent leurs petits à la chasse, les autres à nager, d'autres à connaître les pièges, leurs ennemis, leurs proies. L'homme et la femme instruisent pareillement leurs enfants par instinct: ils les dressent à marcher, à manger, à parler, ils les battent et gravent en eux l'idée de la soumission; ils jettent par là, les verges à la main, les fondements du despotisme, la crainte; il les pomponnent et élèvent l'édifice de la monarchie, l'honneur et la vanité; ils les embrassent, ils les caressent, jouent avec eux, pardonnent leurs espièglerie, leur parlent raison et font naître en eux les idées républicaines de la vertu et de l'amour de la famille, qui se convertit ensuite en amour de la patrie.

Le Marquis. — Je vois que vous suivez scrupuleusement les divisions et le système de Montesquieu.

Le Chevalier. — Toute la morale est un instinct, mon cher ami, et ce n'est pas l'effet de l'éducation qui change, altère ou contrarie la nature; les sots se l'imaginent; tout est au contraire l'effet de la nature même, qui nous indique et nous pousse à donner cette éducation, qui n'en est que le développement.

Le Marquis, — Mais quelle est donc cette partie de l'éducation qui ne se tient point à la nature, ni à l'instinct, et qui nous appartient exclusivement?

Le Chevalier. — La religion.

Le Marquis. — Ah! j'entends; c'est pour cela qu'on la dit surnaturelle, parce qu'elle est hors de la nature.

Le Chevalier. — La nature ne nous en a donné aucune trace, aucun instinct; elle n'est absolument propre à aucune espèce d'animaux, c'est un présent que nous devons tout entier à l'éducation, et tout homme qui n'aurait point été élevé, n'aurait à coup sûr aucune sorte de religion; je m'en rapporte aux hommes sauvages trouvés dans les forêts de l'Europe. C'est bien la religion toute seule qui distingue l'homme de la bête; elle fait notre trait caractéristique. Au lieu de définir l'homme un animal raisonnable, il fallait l'appeler un animal religieux. La morale, la vertu, le sentiment, sont un instinct en nous; la croyance d'un être invisible ne nous en vient point.

Le Marquis. — Vous me faites souvenir d'un auteur qui, pour prouver que l'éléphant était un être raisonnable, rapportait qu'on le voyait rendre une espèce de culte à la lune en allant religieusement faire ses ablutions à la rivière les jours de la nouvelle et de la pleine lune.

Le Chevalier. — Je ne crois pas que l'éléphant ait un culte; mais si vous voyez un animal d'une figure quelconque, soit rhinocéros ou tortue, ou sapajou, ou orang-outang, avoir l'idée des causes invisibles, pariez que c'est un homme, ou qu'il le deviendra à la troisième génération.

Le Marquis. — En quoi faites-vous donc consister l'essence de cette idée de religion?

Le Chevalier. — A croire à l'existence d'un ou de plusieurs êtres qui ne soient aperçus par aucun de nos sens, qui soient invisibles, impalpables, et cependant la cause de quelques phénomènes.

Le Marquis. — Les bêtes ne croient-elles pas cela?

Le Chevalier. — Non, du moins elles ne nous en donnent aucune marque. La bête voit venir l'ouragan, elle a peur, se cache et attend qu'il soit passé.

L'homme voit l'ouragan, imagine qu'il existe un être invisible qui le cause, a peur de l'être qui le produit plus que de l'ouragan, et il croit enfin qu'en apaisant cet être, il a un remède contre les ouragans. Telle est la définition générale de la religion, définition qui embrasse la vraie et les fausses; mais je m'arrête sur le développement de cette idée. Toutefois j'oserai soutenir contre tout esprit fort que tout ce qui nous distingue des bêtes est un effet de la religion. Société politique, gouvernement, luxe, inégalité des conditions, sciences, idées abstraites, philosophie, géométrie, beaux-arts, enfin tout doit son origine à cette caractéristique de notre espèce.

Le Marquis. — J'allais vous demander si nous avions perdu ou gagné à cette idée des causes invisibles, s'il y a une religion vraie parmi les fausses, si les vraies ou les fausses sont également bonnes ou également mauvaises, d'où a pu nous venir, en première source, cette idée de religion qui ne tient point à l'instinct, qui ne s'établit en nous que par une éducation donnée exprès, qui est pour nous ce que le manège est pour le cheval, car ce manège est pour lui une éducation, qui n'a rien de commun avec celle que la jument sa mère lui a donnée. Mais je ne vous demanderai rien, car dès que vous définissez l'homme un animal religieux, vous m'avez l'air de vouloir être fort religieux.

Le Chevalier. — Ou bien fort bête. Il a fallu choisir : j'ai mieux aimé être homme. C'est pure affaire de goût; je le sais bien, Rousseau eût pensé autrement, il préfère marcher à quatre pattes, et en attendant il marche en grands caleçons, et c'est son goût. Mais vous avez perdu de vue d'où nous sommes partis. Vous conviendrez que l'éducation proprement dite, c'est-à-dire l'idée de la religion et du culte, nous étant commune à tous, hommes et femmes, elle ne peut influer sur la différence de leur sexe au nôtre ; les femmes ont autant de religion que nous.

Le Marquis. — Autant! Je crois qu'elles en ont davantage.

Le Chevalier. — Pour moi je crois qu'elles n'en ont ni plus ni moins. Au total, si elles en retiennent une plus grande dose, nous y donnons un plus grand développement, les effets restent égaux.

Le Marquis. — Avez-vous vu l'ouvrage de Thomas qui vient de paraître sur les femmes?

Le Chevalier. — Non.

Le Marquis. — Il ne dit rien de ce que vous venez de dire.

Le Chevalier. — Et savez-vous pourquoi?

Le Marquis. — Non, en vérité.

Le Chevalier. — C'est que je ne dis rien, moi, de ce qu'il dit, lui.

Le Marquis. — Ceci me paraît clair. Ah! ça, il faut que je vous quitte, c'est à regret, j'ai tant de choses à faire.

Le Chevalier. — Restez, elles se feront sans vous.

Le Marquis. — Oh! pour cela, non, il faut absolument que j'aille sur les quais acheter des portraits d'hommes illustres, à vingt-quatre sols pièce, et qui ne sont pas, je vous jure, trop mauvais. Ils serviront à compléter ma collection ; il est vrai que je ne sais encore où les placer, mais j'y penserai quand je les aurai. Adieu.

Le Chevalier. — Je vous fais mon compliment sur cette acquisition, mais il me semble que vous les payez cette fois plus cher que de coutume ; vous vous ruinez, marquis.

Le Marquis. — Il faut s'amuser de quelque chose ; adieu, adieu encore.

Le Chevalier. — Adieu, joie de mon cœur.

LETTRE A MADAME D'ÉPINAY

(Extrait *de la Correspondance de Galiani.*)

Naples, 4 août 1770.

L'abbé Coyer aurait succédé à l'abbé de Saint-Pierre, si son zèle était l'effet de l'enthousiasme de la vertu et non pas d'une ambition secrète d'être quelque chose. Son plan d'éducation ne vaudra pas, assurément, autant que votre critique ; vous ne l'avez cependant faite que pour réveiller ma verve, je le vois bien. Je n'ai pas besoin d'être réveillé là-dessus.

Mon traité d'éducation est tout fait. Je prouve que l'éducation est la même pour l'homme et pour les bêtes. Elle se réduit à ces deux points, *apprendre à supporter l'injustice, apprendre à souffrir l'ennui.* Que fait-on faire dans un manège à un cheval ? le cheval fait naturellement l'amble, le trot, le galop, le pas. Mais il le fait quand bon lui semble et selon son plaisir. On lui apprend à prendre ces allures malgré lui, contre sa raison (voilà l'injustice) et à les continuer deux heures (voilà l'ennui). Ainsi, qu'on fasse apprendre ou le latin ou le grec ou le français à un enfant, ce n'est pas l'utilité de la chose qui intéresse, c'est qu'il faut qu'il s'accoutume à faire (et souffrir) la volonté d'autrui (et s'ennuyer) et à être battu par un être né son égal. Lorsqu'il est accoutumé à cela, il est dressé, il est social, il va dans le monde, il respecte les magistrats, les ministres, les rois (et ne s'en plaint pas), il exerce les fonctions de sa charge et il est à son bureau ou à l'audience, ou au corps de garde, ou à l'œil-de-bœuf et bâille, et reste là et gagne sa vie. S'il ne fait pas cela, il n'est bon à rien dans l'ordre social. Donc l'éducation n'est que *l'élaguement des talents naturels* pour donner place aux *devoirs sociaux.* L'éducation doit *emporter et élaguer* des talents. Si elle ne le fait pas, vous avez le poète, l'improvisateur, le brave, le peintre, le plaisant, l'original qui amuse et meurt de faim, ne pouvant plus se placer dans aucune niche de celles qui existent dans l'ordre social. L'Anglais, la nation la moins éduquée de l'univers, est par conséquent la plus grande, la plus embarrassante et bientôt la plus malheureuse de toutes.

Les règles de l'éducation sont donc bien simples et bien courtes. Il

faut moins éduquer dans une république que dans une monarchie, et sous le despotisme il faut garder les enfants dans les sérails, pis que les esclaves et les femmes.....

L'éducation politique pousse à la démocratie, l'éducation particulière mène droit au despotisme. Point de collège à Constantinople, en Espagne, en Portugal. Le peu qu'il y en avait dans ces pays était mené par des jésuites, avec une cruauté qui les dénaturait.

Au reste la règle est vraie en général. Toutes les méthodes agéables d'apprendre aux enfants les sciences sont fausses et absurdes, car il n'est pas question d'apprendre ni la géographie, ni la géométrie, il est question de s'accoutumer au travail, c'est-à-dire à l'ennui de fixer ses idées sur un objet, etc. Un enfant qui saura toutes les capitales de l'univers n'aura pas l'habitude de se fixer sur un bilan de son revenu et de sa dépense, et monsieur le géographe sera volé par son maître d'hôtel et fera banqueroute au beau milieu de ses capitales. Partez de ces théories, développez, vous aurez un livre tout contraire à celui d'*Émile* et qui n'en vaudra que mieux. Mais vous m'avez défendu d'être jamais mère de famille, et voilà une heure que je bavarde éducation. Parlons d'autre chose.....

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LE PROGRAMME D'EXAMEN POUR LES MAITRESSES DES ÉCOLES SUPÉRIEURES DE FILLES EN ALLEMAGNE

Le septième congrès de l'Union allemande pour l'enseignement supérieur des filles, réuni à Brunswick, avait chargé son comité, dans les séances du 4 et du 5 octobre 1880, de transmettre au ministre de l'instruction publique une pétition relative à certaines modifications que l'expérience avait démontrées nécessaires dans le programme d'examen pour les maîtresses des écoles supérieures des filles, tel qu'il avait été établi par le décret ministériel d'avril 1874. Ce document, qui vient d'être publié, reconnaît tout d'abord que ce décret, qui répond en plus d'un point aux résolutions votées par la conférence d'août, tenue à Berlin en 1873, constituait un immense progrès; il avait été accueilli avec joie à son apparition, car il introduisait l'ordre dans le chaos. Cette approbation générale n'avait été en rien amoindrie par les quelques réserves soulevées dès le premier jour, parce qu'on attendait pour se prononcer une étude plus approfondie à la lumière de l'expérience. Aujourd'hui, après bientôt sept ans, on peut considérer l'expérience comme suffisamment concluante. Et tout d'abord il convient de signaler la diversité qui a régné dans la manière de comprendre les conditions exigées des postulantes. On a soutenu de divers côtés que cet examen ne fournissait pas une garantie suffisante pour que, sur la foi du diplôme, on confiât à une maîtresse une branche quelconque d'enseignement scientifique dans les classes élevées des établissements supérieurs de filles; et non seulement dans la capitale, mais ailleurs aussi, on alla jusqu'à exiger pour ces fonctions un second examen. Aussi l'opinion publique en est-elle venue à se demander quelle est au juste la valeur du diplôme, et jusqu'à quel point il convient d'employer des maîtresses dans les établissements supérieurs. A quoi se rattachent deux faits bien connus : l'affluence excessive des candidates, et comme conséquence, un nombre toujours croissant d'institutrices dans une proportion qui ne correspond pas au nombre des places disponibles? Cet encombrement provient de l'industrie privée qui, avec ses « Cours », véritables « boîtes », et ses sections spéciales pour la préparation aux examens dans des établissements pourvus de maigres ressources, non seulement multiplie outre mesure le nombre des institutrices, mais contribue encore à faire déprécier un titre conquis par un certain nombre au prix de sérieux efforts, car on a pu constater qu'il y a des maîtresses ayant réellement passé l'examen, et qui ne sont pas à même, par exemple, d'écrire une lettre sans fautes. Certainement de tels faits n'auraient pas eu lieu si partout on avait considéré l'examen comme décisif à l'égard de l'admission à l'enseignement dans les écoles supérieures, et si dans maints endroits le règlement n'avait été exécuté d'une manière qui ren-

dait possibles de pareils faits. Le grand nombre des candidates y a aussi contribué dans les grandes villes où l'examinateur ne peut pas se rendre sérieusement compte de la capacité des postulantes, de sorte qu'à moins de preuves d'ignorance par trop énormes, le diplôme n'est jamais refusé.

Il est vrai que dans certains endroits les commissions d'examen ont interprété avec plus de largeur le règlement, pensant être fidèles sinon à la lettre du moins à l'esprit du programme, en exigeant des postulantes les conditions que supposent les futures fonctions de professeurs dans une école supérieure. Mais ce ne sont là que des cas isolés, qui ne sauraient à eux seuls rendre sa valeur au titre d'institutrice, et qui font seulement désirer que cette interprétation du programme, qui est sans doute aussi celle du gouvernement, soit nettement exprimée et fixée par un acte de l'autorité supérieure. Par conséquent, ce que demande le congrès, *ce n'est pas plus de rigueur, mais plus de précision* dans le programme, afin de prévenir tout malentendu de la part des candidates dans leur préparation, d'amener dans la manière de procéder aux examens plus d'uniformité, et d'assurer enfin au diplôme acquis par une préparation sérieuse et intelligente la valeur qu'il mérite.

Le gouvernement prussien avait montré une grande prudence dans la rédaction du programme de 1874. Il fallait faciliter la transition au nouvel ordre de choses et ne pas rebuter les candidates par des exigences trop rigoureuses. Mais depuis lors les circonstances ont bien changé. On est arrivé à la conviction, — et c'est là un des fruits de l'activité de l'*Union*, — qu'il était indispensable de s'assurer le concours de maîtresses éprouvées jusque dans les classes supérieures, et de leur donner une plus grande part dans l'enseignement et l'éducation. Cette opinion a de plus en plus gagné du terrain, et déjà les directions et les communes ont amélioré les traitements des professeurs-femmes. Par contre, on est devenu naturellement plus exigeant sur la question d'aptitudes, et le besoin s'est fait sentir de voir formellement exprimé dans le programme ce qui en a été tiré au moyen d'une interprétation libre par certaines commissions d'examen. Quelques États ont déjà réalisé ces réformes; sous ce rapport, la Prusse est donc en retard. Le gouvernement prussien est cependant entré dans cette voie dès 1879, en revenant, par la circulaire du 16 juin, sur la recommandation d'indulgence qui avait été faite primitivement, et en spécifiant, pour obvier aux « multiples interprétations dont l'article 19 du règlement avait été l'objet », que l'admission supposait une connaissance suffisante non seulement des trois branches principales, mais aussi de plusieurs branches accessoires. Une semblable détermination pour divers autres points serait à désirer.

Ainsi le programme porte (§ 18,1) pour l'allemand : « Une connaissance sérieuse de quelques chefs-d'œuvre de la poésie ». Prise à la lettre, cette prescription est absolument insuffisante pour une maîtresse qui serait appelée à enseigner l'allemand dans une école supérieure de filles, car elle doit connaître non seulement quelques œuvres de Schiller et de Gœthe, mais tous les représentants un peu éminents de la littérature, sans en excepter les principaux prosateurs. Le même paragraphe ajoute : « la connaissance des différentes formes du langage (*Redeformen*) », ce qui devrait comprendre les règles du style. Pour être « familiarisée avec les principales règles de la grammaire », il suffira à la candidate d'étudier n'importe quelle méthode des écoles primaires, mais il serait juste d'exi-

ger d'une maîtresse qui aura à enseigner la grammaire une connaissance systématique de la matière, comme on le fait pour les professeurs.

Le paragraphe 18, 2, relatif aux langues vivantes, qui demande « la capacité de traduire sans préparation les auteurs en usage dans les écoles supérieures de filles et d'exposer assez correctement un sujet facile soit oralement, soit par écrit, » est insuffisant, car il semble ne comprendre que des auteurs très faciles. L'enseignement des langues étrangères étant, de l'avis de tous, le domaine où les dons d'une maîtresse bien préparée peuvent trouver le mieux à se développer même dans les classes supérieures, il serait nécessaire d'exiger la capacité de traduire en allemand, sans préparation, les *œuvres classiques* françaises et anglaises, de reproduire dans ces deux langues des morceaux choisis d'auteurs allemands et de parler assez correctement ces langues.

En dehors de l'histoire, le programme d'examen (§ 18, 3) ne prescrit rien de plus pour la géographie, les sciences naturelles, etc., que ce qui est exigé des institutrices des écoles primaires. Encore sur ce point l'initiative des commissions d'examen a dû suppléer aux lacunes du programme.

Ce sont ces motifs qui ont amené le congrès à présenter une première demande ainsi formulée : 1° « Plaise au gouvernement royal, après une expérience de six ans, de déterminer d'une manière précise, au moyen d'une circulaire, relative au programme d'examen pour les écoles supérieures de filles, l'importance et l'étendue des conditions exigibles dans la langue allemande, les langues étrangères, et dans l'ensemble des matières scientifiques, de manière à donner au règlement des écoles supérieures de filles son sens explicite et définitif, et à le mettre autant que possible à l'abri de toute interprétation erronée. »

Il est incontestable qu'une maîtresse destinée à enseigner dans une école supérieure doit avoir suivi une autre marche d'études que celle qui est appelée à diriger une école primaire. Et cependant le règlement actuel (§ 19), impose exactement les mêmes conditions d'examen, à l'exception de la composition en français et en anglais qui est demandée en plus aux premières. Il y aurait avantage pour les unes et pour les autres à ce que le règlement spécificiât exactement ce qui est exigé de chaque catégorie. Au nombre des conditions exigées par le paragraphe 19, il y en a une qui demande également une modification. Il se trouve en effet qu'une postulante à l'enseignement supérieur ne peut être admise, alors même qu'elle aurait très bien passé les autres matières, si elle a été insuffisante pour le calcul. Sans doute le calcul ne doit pas être laissé de côté dans les examens pour les écoles supérieures de filles, mais il faudrait déterminer s'il constitue en soi une branche principale et si la faiblesse dans cette partie doit être un cas d'exclusion. De là la seconde demande adressée au gouvernement royal « de prendre en considération les réserves qui ont été élevées au sujet des examens communs aux institutrices primaires, aux maîtresses des écoles moyennes et à celles des écoles supérieures, et en particulier d'introduire une modification à la prescription de l'article 19, relative aux conditions dont doit dépendre la déclaration d'aptitude à l'enseignement supérieur de filles. A cet effet la rédaction suivante est proposée : Le brevet de capacité pour l'enseignement supérieur de filles ne sera pas accordé si les candidates n'ont pas satisfait aux conditions des paragraphes 17 et 18 en religion, en allemand

ou dans les deux langues étrangères ou bien dans plusieurs branches scientifiques. »

Le paragraphe 13 du règlement porte que « les travaux écrits devront être achevés en un seul jour, et ne pas prendre plus de sept heures ». Cette mesure, qui avait pour but de ne pas imposer de trop grandes dépenses aux élèves obligées de se déplacer pour leurs examens, offre des inconvénients trop manifestes pour que nous ayons besoin d'y insister longuement. L'épreuve écrite est certainement celle qui permet le mieux à l'élève de donner la mesure de son acquis, et à l'examinateur de se rendre compte des connaissances et de la maturité d'esprit de l'élève. Mais pour que l'épreuve soit probante il faut que l'élève ne soit pas poursuivie par l'heure, et que pour le français ou l'anglais, par exemple, on ne soit pas obligé de ne lui donner que de courts fragments à traduire. De plus, est-il juste de demander sept heures d'un travail fiévreux à une jeune fille, alors qu'on ne retient que cinq heures un *Abiturient?* Ici encore plus d'une commission d'examen a modifié de sa propre autorité le règlement. Il serait bon, d'un autre côté, sans rien enlever de sa valeur à l'examen oral, d'étendre l'épreuve écrite à l'histoire, à la géographie, etc. Il faut tenir compte de la timidité des jeunes filles, qui leur fait tort dans l'examen oral, et ne permet pas à l'examinateur de s'assurer aussi bien de leurs aptitudes qu'au moyen de travaux composés de sang-froid. C'est sur ces deux points, — la répartition de l'examen en plusieurs jours, et l'extension de l'examen écrit, — que porte la troisième demande.

La quatrième a trait à l'âge des candidates. Il y est demandé qu'aucune jeune fille ne soit admise à l'examen avant l'âge de dix-neuf ans accomplis. Telle avait été aussi l'opinion exprimée par la conférence d'août réunie à Berlin en 1873. Le décret ministériel n'exige que dix-huit ans. Mais l'expérience a démontré, depuis surtout que les professeurs-femmes ont été appelés à prendre une part plus grande à l'enseignement, que l'âge d'admission devait être reculé. La plupart des établissements royaux ou privés l'ont déjà reconnu, et ajouté une troisième année au cours de deux ans primitif. Les deux principales raisons sont, d'un côté d'assurer un développement progressif et complet de l'esprit des élèves, de l'autre de prévenir une surcharge de travail nuisible à la santé, surtout chez des jeunes filles.

Enfin, le comité du congrès attire l'attention du ministre sur les inconvénients des sessions d'examen trop chargées (*Massenprüfungen*). En présence d'une liste de 50, 80 et même 100 candidates, une commission se trouve placée dans l'alternative ou de prolonger la session pendant plusieurs semaines, ou de passer outre à la sage prescription du règlement qui veut (§ 15) que « l'examen oral ait lieu en présence de toute la commission ». Et c'est aussi ce qui se passe malheureusement dans la majorité des cas. En conséquence, le congrès demande que des mesures soient prises pour remédier à de semblables encombrements, et que la prescription du paragraphe 15 soit rigoureusement exécutée.

LETTRE DE LEIPZIG

Voici le chiffre des étudiants qui ont suivi les cours de l'Université pendant les deux dernières années :

Années.	Étudiants Saxons.	Étudiants non Saxons.	Total.
Hiver 1879-1880	1095	2132	3227
Été 1880	1182	1912	3094
Hiver 1880-1881	1162	2164	3326
Été 1881	1310	1873	3183

Les chiffres précédents se répartissent ainsi qu'il suit entre les diverses Facultés :

	Hiver 1879-1880.	Été 1880.	Hiver 1880-1881.	Été 1881.
Théologiens	423	437	474	561
Juristes	1057	923	1022	838
Médecins	423	407	465	457
Philosophes	1324	1327	1365	1327

Ces chiffres sont significatifs, ils prouvent que l'Université est en pleine prospérité. Le nombre des étudiants s'accroît chaque année. Les étudiants ne sont jamais aussi nombreux à Leipzig pendant le semestre d'été que pendant le semestre d'hiver, parce qu'ils préfèrent passer la belle saison à Heidelberg, à Bonn et dans les Universités où ils peuvent jouir plus complètement des beautés de la nature.

Le fréquence de la Faculté de théologie est un fait à noter, nulle part plus que chez nous l'intérêt qui semble se réveiller pour cet ordre d'études ne s'est manifesté avec plus d'éclat. Les Saxons ne figurent que pour un tiers environ dans le chiffre des étudiants de cette Faculté, tandis que dans les autres Universités ce sont presque toujours les habitants du pays ou de la province parmi lesquels se recrute l'immense majorité de la population scolaire.

Si le nombre des étudiants en théologie s'est considérablement accru, en revanche, il s'est produit une certaine diminution dans le chiffre des étudiants en droit. Ce n'est pas là un signe de décadence pour cet enseignement, c'est plutôt une réaction contre l'espèce d'engouement qui dans les dernières années avait porté nos jeunes gens vers les études juridiques.

Notre Université a éprouvé une grande perte par la mort de Bruns, l'astronome bien connu. Il est probable que la Faculté de droit sera privée pendant quelques semestres de l'enseignement de M. Windscheid, qui a été rappelé à Berlin pour participer à la rédaction du code civil de l'Empire. Nous avons pu craindre un moment de voir l'éminent professeur accepter la succession du regretté Bruns comme professeur de pandectes à l'Université de Berlin, mais cette éventualité ne s'est pas réalisée. Depuis ma dernière lettre, nous possédons quelques nouveaux maîtres, M. le Dr Senger et M. le Dr Grube, qui se sont habilité, le premier pour la gynécologie, le second pour les langues orientales. M. le Dr Gœbel, habilité pour la botanique, a été presque immédiatement appelé à l'Université de Strasbourg comme professeur extraordinaire.

C.

LA
NOUVELLE ORGANISATION
DE LA LICENCE ÈS LETTRES

Paris, le 5 août 1881.

Monsieur le Recteur,

Le décret du 25 décembre 1880, portant modification des épreuves de la licence ès lettres, est exécutoire à partir de la session de juillet-août 1882.

Je dois vous adresser des instructions sur la manière dont le Conseil supérieur a compris que serait passé l'examen ainsi modifié.

Le Conseil n'a pas jugé qu'il fût utile de faire des programmes spéciaux pour chaque partie de l'examen. Il n'en a fait aucun. Il a voulu éviter tout ce qui favorisait la confection de manuels, une préparation factice où la mémoire tiendrait trop de place aux dépens de la réflexion et de l'effort personnel.

Les connaissances qu'on exige du candidat sont celles mêmes que comporte l'enseignement secondaire, avec cette différence qu'au baccalauréat le jury interroge un élève; qu'à la licence il a devant lui un futur professeur destiné demain à faire une classe.

D'une façon générale, le candidat doit pouvoir répondre, dans les limites du décret du 25 décembre, aux questions que comporte le programme des lycées. Il doit avoir les connaissances précises qui sont la base de toutes les études littéraires, historiques, philosophiques, et sans lesquelles aucun progrès n'est possible : montrer que, dans l'ordre d'études qu'il a choisi, il sera capable de travailler seul et se perfectionner.

PARTIE COMMUNE

Épreuves écrites.

A l'examen écrit, l'épreuve commune comprend :

1° Une composition en français sur un sujet de morale, de critique ou d'histoire de la littérature française;

2° Une composition en latin sur une question empruntée à l'histoire de la littérature grecque ou de la littérature latine.

Pour l'épreuve de la composition française, il ne s'agit pas de poser aux candidats une question spéciale de morale philosophique, un problème obscur ou difficile d'histoire ou de critique littéraire, mais une de

ces questions générales qui sont à la portée de tout esprit instruit et cultivé.

Le grand point est non d'embarrasser et de surprendre les candidats, mais de leur fournir l'occasion d'exprimer et de montrer leurs connaissances acquises et leurs facultés naturelles dans un travail de courte étendue, ou l'art d'écrire s'allie à l'art de composer.

Le conseil a décidé que la composition latine serait faite sur une question empruntée à l'histoire littéraire de la Grèce et de Rome. Il a écarté par là les dissertations sur des sujets trop spéciaux de critique, de morale, de rhétorique. Le candidat doit être soutenu par les faits qu'on lui demande de rappeler, par les œuvres qu'il apprécie. La dissertation comprise de la sorte n'est pas un exercice difficile de latinité : elle exige l'habitude d'écrire correctement, d'exprimer les idées que les anciens eux-mêmes ont exprimées; elle exclut tout ce qui est curieux et subtil. Les juges n'oublieront pas non plus qu'après la licence le candidat sera appelé à subir les épreuves de l'agrégation, et qu'alors il sera obligé de montrer des connaissances plus étendues, plus de sûreté et de talent.

Épreuves orales.

Le candidat explique un auteur grec, un auteur latin, un auteur français. Cette explication reste ce qu'elle a été jusqu'ici. Les auteurs sont tirés au sort. Il n'y aura aucun inconvénient, — bien que le décret n'ait rien dit à cet égard, — après avoir interrogé l'étudiant sur le texte que le hasard aura désigné, à lui demander d'indiquer, s'il le désire, un ou plusieurs auteurs ou même des passages d'auteurs, mais assez étendus, dont il aurait fait une étude spéciale. Il est facile, sur un texte choisi de la sorte, de voir au juste la force du candidat. Il est facile aussi de distinguer les connaissances sérieuses de celles qui sont le résultat de la préparation spéciale d'un texte limité et qui prouvent surtout de la mémoire. C'est cette distinction entre la préparation toute particulière, qui ne peut faire que peu d'illusion, et la connaissance générale du grec, du latin et du français, que les professeurs auront toujours en vue.

L'explication montrera que le futur historien et le futur philosophe lisent couramment les textes faciles latins et grecs et sont à même, avec plus d'étude et de temps, de comprendre les textes difficiles. Les futurs professeurs d'humanités et de grammaire prouveront davantage et dans cette partie de l'examen et dans celles qui leur sont spéciales.

PARTIES SPÉCIALES

Lettres.

Les candidats qui ont choisi les lettres doivent faire un thème grec et une composition de grammaire.

Le texte du thème grec ne doit pas exprimer des idées que l'antiquité ne connaissait pas. La meilleure méthode consiste à traduire un morceau de grec en français et à donner cette traduction aux élèves pour qu'ils la mettent de nouveau en grec. On demande à cet exercice de prouver d'abord que l'élève sait la grammaire, ensuite qu'il a le sentiment du génie de la langue.

L'épreuve de grammaire doit être comprise d'une façon très simple : tout en fournissant aux candidats l'occasion de montrer des connaissances philologiques, elle est surtout destinée à constater qu'ils possèdent les régles des trois langues qu'ils seront chargés d'enseigner. Quelle que soit la question proposée, on devra exiger l'énoncé précis des règles, avec un certain nombre d'exemples servant à les faire comprendre : les rapprochements savants ne viendront qu'en seconde ligne et devront se renfermer dans le cercle des langues enseignées au lycée. Une leçon de grammaire comme elle peut être faite à des élèves de seconde : tel est à peu près le modèle que le candidat doit avoir en vue. S'il possède des connaissances plus étendues, les juges s'en apercevront à l'ordre et à la clarté de son exposition, à la manière dont il expliquera les règles et dont il classera les exceptions.

Une question élémentaire de métrique est jointe à la composition de grammaire. Le mot élémentaire a été mis avec intention. Le Conseil a, dans la discussion, indiqué les limites dans lesquelles la composition de métrique doit être choisie. Elle ne saurait guère sortir des questions suivantes :

Métrique grecque et latine.

Règles générales de la quantité latine. Voyelles longues et brèves. Syllabes longues et brèves. — Quantité des syllabes finales. — Créments des noms, des verbes. — Formation des vers, pieds, élision, césure. — Le vers dactylique. Hexamètre. Pentamètre. Emploi de ces vers. — Le vers ïambique. — Septénaires et octonaires ïambiques et trochaïques. — Emploi de ces vers. — Poésie lyrique, strophe saphique, strophe alcaïque. — Principaux systèmes employés par Horace. — Règles générales de l'accentuation latine.

Versification française.

Règles de la versification française au moyen âge. — L'assonance. — Règles de la versification moderne. — La rime. — La césure, l'hémistiche. — Enjambement, hiatus, élision. — Licences poétiques d'orthographe, de grammaire, de construction. — Rôle de l'accent tonique dans le vers français. — Vers de différentes mesures. Appropriation de chaque espèce aux sujets traités. — Différents genres de strophes.

Le vers latin devient facultatif, mais il assure de sérieux avantages à ceux qui le feront convenablement. Il donne lieu à une note qui varie de 0 à 10; le minimum des points pour être admissible à l'examen oral reste toujours fixé à 40. Toutefois, il est évident qu'une pièce de vers insignifiante ou trop incorrecte ne sera d'aucun profit pour le candidat.

Trois interrogations sont spéciales à la partie des lettres :

1° Histoires des littératures grecque et latine ;

2° Institutions de la Grèce et de Rome;

3° Histoire de la littérature française.

Jusqu'ici, dans l'enseignement secondaire, on se bornait le plus souvent à faire connaître aux élèves des ouvrages ou des fragments d'ouvrages sans leur donner une idée d'ensemble de la littérature à laquelle les textes appartenaient, sans leur montrer la place que les auteurs occupaient dans le développement du génie national et dans l'histoire. Ces études

isolées et fragmentaires étaient nécessairement imparfaites. Désormais les élèves connaîtront d'une façon générale le développement de chacune des littératures classiques, les différents caractères que ces littératures ont eus selon les temps, les origines, la période florissante et la décadence. Pour chaque écrivain, on indiquera la suite de ses productions, le lien qu'elles ont entre elles, avec celles qui appartiennent à la même époque, avec celles qui les ont précédées ou suivies.

Les professeurs, à propos de l'explication des textes, donnaient beaucoup de ces notions, mais un exposé suivi et méthodique, où rien de ce qui est nécessaire n'est oublié, frappe davantage l'esprit, offre des idées justes, se comprend mieux et assure à tous les égards plus de profit. Ce sont ces connaissances dont le licencié doit justifier. Il doit montrer qu'il sait tout ce qui est indispensable pour faire le cours dont il sera chargé comme maître dans l'enseignement secondaire. Les questions contestées, celles qui relèvent de l'érudition pure, ne sauraient trouver place dans l'examen que si le candidat y engage les juges par le mérite de ses réponses. D'une façon générale, l'épreuve d'histoire littéraire sera limitée aux questions qui sont traitées dans l'enseignement secondaire, et, pour ce qui est de l'analyse détaillée de l'œuvre de tel ou tel écrivain, aux ouvrages qui figurent dans les programmes des lycées ou dans celui de la licence.

Les institutions de la Grèce et de Rome doivent être connues de quiconque traduit les auteurs anciens. Il est nécessaire de replacer les faits racontés par des historiens, les discours des orateurs, les chefs-d'œuvre de la poésie, dans le milieu même qui les explique, de savoir quel était l'état des mœurs, des arts au moment où ces ouvrages ont été écrits ; quelles ont été les conditions de la vie sociale, les principes du gouvernement selon les temps. Faute d'avoir des idées précises à cet égard, l'intelligence des textes est presque toujours incertaine. Tous les professeurs, dans leurs classes, sont obligés de parler des institutions et des mœurs ; mais en le faisant sans avoir étudié d'ensemble et avec méthode ces questions, ils sont exposés à ne donner qu'un enseignement incomplet et peu exact. Le candidat à la licence devra étudier la suite des institutions, comme il étudiera la suite de l'histoire littéraire. Ici encore ce qu'on lui demande, ce sont des idées précises sur les principales questions qui ne sont pas contestés : par exemple, les caractères généraux des constitutions grecques, à Athènes la division des pouvoirs, le rôle du peuple, de l'assemblée, du sénat, des stratèges, des archontes, des tribunaux, la condition des personnes, l'organisation du culte, quelques notions sur les fêtes, sur les arts, sur les mœurs ; c'est naturellement la période florissante qu'il faut étudier, les origines serviront seulement à expliquer ce qui s'est fait au cinquième et au quatrième siècle ; on suivra ensuite et rapidement la décadence aux époques suivantes. Les mêmes connaissances sont exigées pour Rome ; il faut que le professeur puisse exposer l'organisation de la République au deuxième et au premier siècle avant notre ère, celle de l'empire, le rôle du sénat, des assemblées du peuple, des consuls, des dictateurs, des préteurs, des questeurs, des tribuns, des tribunaux, l'organisation impériale d'Auguste à Constantin, et, en ce qui regarde les mœurs, ainsi que la vie sociale, toutes les questions qui ont été rappelées à propos d'Athènes et de la Grèce.

PHILOSOPHIE

La partie de la licence qui est consacrée aux épreuves philosophiques a pour but de s'assurer que les candidats ont les connaissances et les aptitudes nécessaires pour l'enseignement de la philosophie dans les lycées et les collèges. Il ne suffit donc plus ici, comme au baccalauréat, d'attester qu'on a suivi et compris un cours de philosophie, il faut faire preuve de notions plus approfondies et plus personnelles. Les sujets de compositions devront être choisis surtout de manière à garantir le savoir technique et l'instruction proprement dite. On évitera les lieux communs qu'une plume un peu facile peut toujours traiter sans préparation spéciale. En cherchant à s'assurer du savoir du candidat, il faut se garder aussi de tomber dans des curiosités subtiles, dans des questions trop particulières et qui ne portent que sur des détails.

On ne doit pas non plus oublier qu'il s'agit d'enseignement élémentaire. C'est pourquoi nous n'avons pas voulu d'autre programme que le programme des lycées. Ce programme suffit amplement pour permettre de constater un savoir exact et nourri, accessible à la moyenne des jeunes gens laborieux qui s'occupent de philosophie.

Sans sortir du programme des lycées, il sera bon de choisir de préférence quelques grandes questions, en laissant de côté les parties trop faciles; de la sorte, le cours préparatoire à la licence ne sera pas obligé de répéter le cours des lycées en l'amoindrissant.

Les mêmes règles devront être appliquées à l'histoire de la philosophie; on laissera de côté les sujets qui exigeraient une érudition trop spéciale que les candidats n'ont pas eu le temps d'acquérir. Ce sont les grandes époques de la philosophie, et les grandes écoles dont on demande une connaissance suffisamment approfondie : mais, pour éviter l'écueil des rédactions faites d'avance, on cherchera surtout à s'assurer que les candidats ont lu les grands philosophes, du moins les œuvres classiques les plus connues, et qu'ils s'en sont assimilé la substance, et l'on aura soin de demander de temps en temps l'histoire des questions concurremment avec l'histoire des écoles.

Tout en exigeant des candidats les connaissances spéciales dont la constatation est la raison d'être du nouvel examen, on devra aussi, dans la correction des compositions, tenir grand compte de l'art de composer et d'écrire; car il ne faut pas oublier qu'il s'agit toujours d'une licence ès lettres. Les professeurs de philosophie n'ont pas seulement une science spéciale; ils ont surtout pour rôle d'apprendre à leurs élèves à réfléchir, à penser, à coordonner leurs idées. Cet art, qu'ils sont chargés d'enseigner, ils doivent en donner eux-mêmes le modèle. Ce n'est pas seulement la somme des connaissances qui fait le professeur, c'est encore l'art de les exposer, de les disposer, de les communiquer; ce sera donc un des principaux objets à considérer dans les travaux de la licence ès lettres, même en philosophie.

L'examen oral devra être réglé par les mêmes principes que les compositions écrites. Cependant il est évident qu'ici une plus grande latitude est laissée à l'examinateur. Il est en communication directe avec le candidat; il peut approprier l'examen à chaque élève, le pousser plus ou moins loin suivant que le terrain est plus ou moins favorable; il peut poursuivre, varier, suspendre ses interrogations, et, par là, pénétrer plus

avant que dans les compositions écrites, où l'on a toujours à craindre de tendre un piège aux meilleurs candidats par des questions trop difficiles qu'ils peuvent n'avoir point préparées. A l'examen oral, le même danger est moins à craindre, parce qu'il est toujours possible de passer d'une question à une autre. C'est là qu'on peut s'assurer de ce qu'il y a de personnel dans les études du candidat, démasquer l'érudition de manuel, et constater la pensée personnelle et indépendante. C'est là qu'on s'assurera que l'on a affaire non seulement à des esprits instruits en philosophie, mais à des philosophes. Ainsi une plus grande part pourra être faite à la liberté de l'examen et à l'approfondissement philosophique, mais toujours sous la réserve des principes généraux posés plus haut, et sans dépasser la moyenne d'une culture variée et forte plutôt que curieuse et raffinée.

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

L'institution de la licence en histoire et en géographie a pour objet de donner à nos collèges et même, en certains cas, à nos lycées, des professeurs d'histoire et de géographie qui aient reçu, en même temps qu'une culture littéraire distinguée, une instruction historique et géographique générale. Entre l'examen et la licence en histoire et géographie, et le concours d'agrégation du même ordre, il n'y a pas seulement une différence de degré, il y a une différence de genre. On demande aux candidats à l'agrégation de faire preuve, en même temps que de connaissances générales, d'aptitude au travail personnel et aux recherches d'érudition : on demandera aux candidats à la licence de faire preuve seulement de connaissances générales.

Bien que ce mot s'entende assez par lui-même, il est nécessaire de l'expliquer, surtout pour prémunir les candidats contre un travail exagéré et confus, où ils fatigueraient leur mémoire, sans profit pour leur intelligence. Ici encore l'absence du programme n'a aucun inconvénient. Les candidats à la licence en histoire et en géographie seront tous ou presque tous les élèves des Facultés auprès desquelles ils subiront les épreuves. Ils trouveront une direction auprès des maîtres qui seront leurs juges. Il importe seulement qu'ils sachent bien qu'on ne leur demande point d'apprendre tous les détails de l'histoire universelle.

L'usage s'est introduit, même dans le concours d'agrégation, de ne donner aucune question sur l'histoire ancienne des peuples de l'Orient, parce que cette histoire est plus qu'aucune autre l'objet d'investigations qui la complètent ou la transforment tous les jours sous nos yeux. Cet usage devra être suivi, peut-être assez longtemps encore, dans les examens de licence.

Il suffira que les maîtres conseillent aux étudiants de se reporter aux meilleurs ouvrages de vulgarisation récemment écrits sur cette histoire, que des professeurs ne peuvent d'ailleurs ignorer.

L'examen de la licence en histoire et géographie portera donc sur l'histoire de l'antiquité grecque et romaine, du moyen âge, des temps modernes et contemporains. Dans chacune de ces trois divisions, il ne portera que sur les faits principaux et sur les grands évènements; et les questions devront être posées à l'examen écrit et à l'examen oral de façon que le candidat fasse preuve d'intelligence autant que de mémoire.

Pour l'examen écrit, une des compositions sera consacrée à l'histoire de l'antiquité et prise, tantôt dans l'antiquité grecque, tantôt dans l'antiquité romaine. Pour l'antiquité grecque, sans s'interdire absolument toute question sur les temps primitifs, il conviendra de s'assurer que les candidats connaissent bien la constitution générale du monde grec, les peuples qui le composaient au moment où s'ouvre la période historique, les relations de ces peuples entre eux, les traits principaux de leur civilisation commune, l'histoire de Sparte et d'Athènes et les constitutions de ces deux cités, les relations avec l'Asie, les guerres médiques et les guerres du Péloponèse, sans entrer dans le dernier détail des faits militaires; l'histoire très générale de la Grèce jusqu'à la domination macédonienne, en n'insistant que sur les faits qui appartiennent à l'histoire littéraire autant qu'à l'histoire politique; l'histoire de Philippe et d'Alexandre; l'histoire du démembrement de l'empire d'Alexandre, très abrégée, et présentée de façon à montrer, plutôt que les faits, les résultats de ces faits, et l'état général du monde grec à la veille de la conquête romaine.

Le même esprit devra présider au choix des questions sur l'histoire romaine. Il conviendra d'éviter toutes les questions d'érudition pure sur les origines, de s'en tenir à un tableau de l'Italie au début de la période historique ; à l'histoire de Rome sous les rois; à l'histoire des institutions sous la République, aux très grands traits de l'histoire militaire : les candidats sauront qu'on ne leur demandera jamais l'histoire détaillée des guerres du Samnium, des guerres de Sicile et d'Afrique, de Grèce ou de Macédoine ou d'Espagne. Qu'ils en sachent les principaux faits, qu'ils les placent bien dans l'ensemble de l'histoire intérieure et extérieure de Rome : rien de plus. Une seule exception pourra être faite pour l'histoire de la Gaule, parce qu'il s'agit ici d'une des origines de notre histoire nationale.

De même l'histoire de l'empire ne fournira de questions que sur les premiers Césars, sur les Antonins, sur Dioclétien et sur Constantin; sur les institutions impériales et sur l'administration du monde.

La seconde épreuve écrite sera choisie dans l'histoire du moyen âge ou dans celle des temps modernes ou contemporains. Pour ces deux périodes, où l'histoire, beaucoup plus abondante en faits, se complique à l'infini, il est nécessaire de poser en règle que l'histoire de la France doit être le principal objet des études et de l'examen. Après les inévitables questions générales qui se placent au début de la première de ces deux périodes, c'est-à-dire questions sur l'état du monde romain, de l'Église et du monde barbare à la fin du ve siècle, il faudra donc prendre les questions, à quelques exceptions près, dans l'histoire de France, en les choisissant toujours d'après la méthode indiquée plus haut; par exemple, on pourra demander au candidat de retracer l'histoire générale de la dynastie mérovingienne, sans se perdre dans la confusion des rois fainéants; il dira ce qu'étaient les rois mérovingiens, quel pouvoir ils avaient à l'origine, comment ce pouvoir s'est transformé, quel était l'état intellectuel et moral de la Gaule pendant cette période. Pour les Carlovingiens, s'il importe qu'il connaisse exactement les principaux personnages de la dynastie et l'histoire du pouvoir royal au temps de sa force et de sa décadence, on ne lui demandera qu'un résumé très succinct de la période qui s'étend entre le traité de Verdun et l'avènement des Capétiens, la constatation des faits acquis et non point une étude détaillée de la façon dont ils se sont produits.

Viendront ensuite les grandes questions de l'histoire capétienne, celle des progrès de l'autorité royale depuis Philippe-Auguste, des guerres contre l'Angleterre, où l'on omettra tout le détail des premières guerres purement féodales pour n'insister que sur les faits de la guerre de Cent ans, si importants pour l'histoire de la formation de la France; le triomphe de l'autorité royale au temps de Charles VII et de Louis XI; les guerres d'Italie; la Renaissance en France; la Réforme et les guerres religieuses; la grande politique des XVIe et XVIIe siècles et la lutte contre la maison d'Autriche; les ministres du temps de Henri IV, de Louis XIII et de Louis XIV; le tableau de la monarchie absolue au XVIIe siècle; les guerres et le mouvement des idées au XVIIIe siècle; la Révolution, l'Empire et les divers gouvernements de notre siècle.

Il est impossible de ne point considérer l'histoire de France dans ses rapports avec l'histoire générale et de ne point montrer ce que la France a reçu d'autrui et ce qu'elle lui a donné. C'est pourquoi les candidats devront s'attendre à rencontrer les principales questions de l'histoire de l'Église : l'Église sous l'Empire romain, l'Eglise sous les Mérovingiens et les Carlovingiens, les progrès de l'autorité pontificale et la civilisation ecclésiastique aux XIe et XIIe siècles, les croisades, la querelle du sacerdoce et de l'empire, le schisme et les grands conciles, la Réforme et les conséquences de la Réforme en Europe, les grands chapitres de l'histoire des idées, renaissance au XVIe siècle, lettres et érudition au XVIIe, économistes et philosophes au XVIIIe. Quant à l'histoire des peuples étrangers, on demandera aux candidats de la savoir seulement dans ses rapports avec l'histoire de la France. C'est ici surtout qu'il faut limiter le champ pour ne point se perdre dans l'infini. Pourtant l'histoire intérieure de certains peuples ne peut être négligée, soit parce qu'elle est intéressante en elle-même, soit parce qu'elle fournit d'utiles comparaisons avec celle de notre pays : telle est l'histoire constitutionnelle de l'Angleterre et celle de l'Allemagne.

A la seconde des épreuves écrites sera jointe une question de géographie historique ou physique. Cette question devra toujours être très simple : pour la géographie physique, il ne sera demandé que les grands traits de la géographie des pays bien connus; pour la géographie politique, on aura soin de choisir les questions aux dates les plus importantes de l'histoire de la Grèce, de Rome ou de la France, en écartant les problèmes de toutes sortes qui sont encore soumis aux discussions des érudits.

En résumé, à l'épreuve écrite, les professeurs de Facultés n'oublieront point que, s'ils doivent exiger des futurs professeurs d'histoire des connaissances générales complètes, il est nécessaire de bien marquer, par le choix des sujets à donner aux candidats, que ceux-ci n'ont point à redouter des questions telles qu'une bonne partie de leur temps doive être employée à encombrer leur mémoire d'une cohue de noms, de faits et de dates.

L'examen oral sera dirigé d'après les mêmes principes que l'examen écrit, mais il aura un caractère à la fois plus général et plus particulier; plus général en ce sens que l'on questionnera le candidat même sur les points qu'il est bon de laisser en dehors de l'examen écrit; plus particulier en ce sens que les juges devront s'assurer si le candidat non seulement sait les faits, mais les comprend, s'il pousse son travail au delà de

ce qui est strictement requis pour l'examen, s'il éprouve une curiosité scientifique qui l'amène à étendre ses lectures et à remonter des ouvrages de seconde main aux sources et aux documents.

On devra attacher une grande importance à ce côté de l'examen qui manifestera les aptitudes historiques du candidat : les preuves d'intelligence et de travail personnel devront être préférées aux résultats acquis simplement par la mémoire.

L'article 8 porte : « Pour les trois ordres, à l'épreuve orale, le candidat doit prouver qu'il comprend couramment un ouvrage facile de critique littéraire, historique ou philosophique, écrit en allemand ou en anglais à son choix. »

Cette partie de l'examen ne donne pas lieu à une note spéciale, mais elle élève ou abaisse la note du candidat pour une des épreuves orales. Ainsi, par exemple, à l'interrogation sur les institutions de la Grèce et de Rome, le jury mettra dans les mains du candidat le manuel d'Herman ou celui de Marquardt, un article de l'*Hermes*, du *Philologus*, de l'*Athenæum* ou de l'*Academy* où il est parlé de la question qui a été posée ; le candidat devra donner l'analyse du passage qu'il aura sous les yeux, prouver qu'il le comprend sans peine et avec exactitude.

L'article 9 introduit dans l'examen des matières qui ne font pas partie du programme obligatoire de la licence. Le conseil a voulu, par cette mesure, encourager les études spéciales. Tel élève qui aura suivi un cours d'archéologie, de langue d'oil ou de langue d'oc, voire même un cours de sanscrit, pourra, en se présentant devant la Faculté où ces enseignements sont donnés, demander à profiter des connaissances qu'il aura acquises. Il devra déclarer, en s'inscrivant, son intention d'être interrogé sur ces sciences particulières. La note qu'il obtiendra s'ajoutera au total des points, le minimum nécessaire pour être admis restant le même. Toutefois le jury ne tiendra un compte sérieux des parties facultatives que si elles prouvent véritablement des connaissances spéciales. Agir autrement ne ferait qu'encourager les élèves à se disperser aux dépens des connaissances indispensables. Il y a là une question de mesure que les juges sauront apprécier et qui établira rapidement une tradition dans les Facultés.

Le Conseil a pensé que tout ce qui pouvait engager les élèves à suivre les cours, développer les vocations, devait être encouragé dès le début des études supérieures. Dans cet ordre d'idées, après que le candidat aura été interrogé, à propos d'une partie quelconque de l'examen, sur la question que le sort aura désignée, il sera toujours admis, comme complément d'épreuves, à indiquer les cours où des questions de cet ordre ont été traitées, qu'il a suivis et sur lesquels il désire répondre.

Le Conseil, qui n'a pas fait de programme, a décidé que pour chacune des épreuves orales il serait établi un certain nombre de questions numérotées qui seraient tirées au sort. Il s'est seulement proposé par cette mesure de varier les interrogations, voulant éviter, ce qui arrive quelquefois, une certaine tendance des juges à rester dans le même cercle ; comme on le verra, ces questions sont très étendues, elles divisent seulement en dix parties chacune des matières qui font l'objet d'une interrogation. Il est fait exception pour l'histoire du moyen âge et l'histoire moderne réunies, ainsi que pour les littératures grecque et romaine, qui compte vingt numéros.

Vous donnerez connaissance de ces instructions à M. le doyen. S'il reste encore quelques difficultés, vous vous déciderez pour la solution la plus libérale et la plus favorable aux candidats; et dans le cas où l'incertitude vous paraîtrait trop grande, vous voudrez bien m'en référer.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts.
JULES FERRY.

ANNEXE

Le Président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

Vu l'article 8 du décret du 25 décembre 1880,

ARRÊTE ainsi qu'il suit les numéros qui seront tirés au sort aux épreuves orales de la licence ès lettres à partir de la session de juillet-août 1882 :

HISTOIRE DES LITTÉRATURES GRECQUE ET LATINE

I. Les origines. Homère, Hésiode. — II. Les lyriques jusqu'à Pindare et Simonide. — III. La Tragédie. — IV. La Comédie. — V. Les philosophes jusqu'à Platon et Aristote inclusivement. — VI. Les logographes et les historiens depuis Hérodote jusqu'à Polybe. — VII. Les orateurs. — VIII. Littérature dite Alexandrine. — IX. La littérature grecque au temps d'Auguste. — X. La littérature grecque au siècle de Trajan et des Antonins. — Le néoplatonisme. — XI. Origine de la littérature latine jusqu'aux Gracques. — XII. Lucilius. — Lucrèce. — Catulle. — Varron. — XIII. Cicéron. — XIV. César. — Salluste. — Tite-Live. — XV. Virgile. — XVI. Horace. — XVII. Tibulle. — Properce. — Ovide. — Phèdre. — XVIII. Pline l'Ancien. — Sénèque. — Lucain. — XIX. Perse. — Stace. — Martial. — Juvénal. — XX. Quintilien. — Pline le Jeune. Tacite. — Fin de la littérature classique.

INSTITUTIONS DE LA GRÈCE ET DE ROME

I. Constitution politique et sociale d'Athènes au ve et au vi^e^ siècle. — II. Constitution politique et sociale de Sparte à la même époque. — III. Notions sur la religion des Grecs. — IV. La chorégie et le théâtre. — V. Notions sur l'histoire de l'art en Grèce. — VI. Constitution de la République romaine vers l'an 200 avant Jésus-Christ. — VII. Notions de droit romain : les Douze Tables ; conditions des personnes ; les tribunaux ; lois agraires. Droit de cité et droit romain. — VIII. Organisation militaire. — Gouvernement des provinces. — IX. Notions sur la religion romaine. — Architecture romaine. — Quelques notions sur l'économie domestique et rurale. — X. L'empire. — Administration impériale.

HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE FRANÇAISE

I. Moyen âge. — Depuis les origines jusqu'à Froissart. — II. XVIe siècle. — Les prosateurs. — III. XVIe siècle. — Les poètes. — IV. Première moitié du XVIIe siècle. — V. XVIIe siècle. — La Tragédie. — VI. XVIIe siècle. — La Comédie. — VII. XVIIe siècle. — Moralistes et orateurs sacrés. — VIII. XVIIIe siècle. — Prosateurs. — IX. XVIIIe siècle. — Poètes. — X. XIXe siècle. — Renaissance littéraire.

HISTOIRE ANCIENNE

I. Égyptiens. — Assyriens. — Juifs et Phéniciens. — Mèdes et Perses. — II. Principales sources de l'histoire grecque. — Histoire de la Grèce jusqu'aux guerres médiques inclusivement. — III. Histoire de la Grèce depuis la guerre du Péloponèse jusqu'à la bataille de Chéronée. — IV. Histoire de la Grèce et des États grecs d'Orient jusqu'à la conquête romaine. — V. Notions sur la religion, le droit et les arts chez les Grecs. — VI. Principales sources de l'histoire romaine. — Les rois. — La République jusqu'à la fin des guerres puniques. — VII. De la fin des guerres puniques à la bataille d'Actium. — VIII. L'empire jusqu'à la fin des Antonins. — IX. Fin de l'Empire romain. — X. Institutions de la République et de l'Empire. — Notions sur la religion, le droit et les arts chez les Romains.

HISTOIRE DU MOYEN AGE ET HISTOIRE MODERNE

I. L'Europe de la fin du IVe à la fin du VIe siècle. — II. Les Mérovingiens. — III. Les Carlovingiens. — IV. Les Capétiens jusqu'à la mort de saint Louis. — V. Histoire de l'Église depuis le Ve siècle jusqu'à la fin du XIIIe siècle. Les Croisades. — VI. Histoire de l'Allemagne depuis le traité de Verdun jusqu'en 1250. — VII. Les Capétiens, depuis la mort de saint Louis jusqu'à la mort de Charles VII. — VIII. L'Angleterre depuis Guillaume le Conquérant jusqu'à la fin de la guerre des Deux-Roses. — IX. Histoire de l'Église, du XIIIe siècle à la Réforme. — X. Lettres, arts et sciences pendant le moyen âge. — XI. La royauté française depuis l'avènement de Louis XI jusqu'à la mort d'Henri IV. — XII. Le XVIe siècle. Renaissance et Réforme. — XIII. Les grandes guerres européennes de la fin du XVe siècle à la fin du XVIe siècle. — XIV. La royauté française depuis la mort d'Henri IV jusqu'à la mort de Louis XIV. — XV. Politique européenne au XVIIe siècle. — XVI. Histoire générale de l'Angleterre depuis la fin de la guerre des Deux-Roses jusqu'à la mort de Guillaume III. — XVII. L'Europe au XVIIIe siècle. — XVIII. Lettres, sciences, arts en France au XVIIe et au XVIIIe siècle. — XIX, Révolution. Consulat et Empire. — XX. L'Europe de 1815 à 1875.

GÉOGRAPHIE

I. Les océans. — II. Europe occidentale. — III. Europe méridionale. — IV. Europe centrale. — V. Europe orientale et septentrionale. — VI. Asie. — VII. Afrique. — VIII. Amérique. — IX. Océanie et terres polaires. — X. Colonies européennes.

PHILOSOPHIE

I. Introduction à la philosophie et à la psychologie. — Objet. — Méthode. — Importance. — Divisions, etc. — II. La sensibilité. — Les inclinations. — Les émotions et les passions. — III. Les sens et l'entendement. — La conscience et la raison. — Les principes de la pensée. — IV. La liberté et la personnalité. — V. Psychologie comparée. — VI. Théorie des méthodes. — VII. Le bien. — Le devoir. — La vertu. — VIII. Scepticisme et idéalisme. — IX. La matière et l'esprit. — X. Dieu.

HISTOIRE DE LA PHILOSOPHIE

I. Philosophie avant Socrate. — II. Socrate et Platon. — III. Aristote. — IV. Académiciens et Pyrrhoniens. — Épicuriens et Stoïciens. — V. Philosophie romaine. — École d'Alexandrie. — VI. Scolastique et Renaissance. — VII. Bacon et Descartes. — VIII. Malebranche. — Spinosa. — Leibniz. — IX. Locke et Condillac. — Empirisme moderne. — X. Kant et la philosophie allemande. — La philosophie française au XIXe siècle.

VARIÉTÉS

LES MALVERSATIONS A LA BIBLIOTHÈQUE VITTORIO EMMANUELE A ROME

Il est rare que l'attention du monde savant soit aussi vivement excitée qu'elle l'a été par la découverte des détournements considérables commis au préjudice de la nouvelle bibliothèque Victor-Emmanuel. Car ceux dont se sont rendus coupables Libri en France, Bruno Lindner à Leipsig et Aloïs Pichler à Saint-Pétersbourg, ne sont pas comparables à ce qui s'est fait à Rome. Que certains érudits, sans complices, et poussés par le désir d'enrichir leurs propres collections, mettent la main sur la propriété publique, c'est moins grave que de voir le personnel d'une bibliothèque s'associer pour commettre un vol avec une maison de librairie connue. Quant au nombre et à l'importance des livres détournés, il n'y a pas lieu de chercher de comparaison ; on peut affirmer en toute sécurité qu'on n'a jamais rien vu de pareil.

La commission nommée pour soumettre les faits à un examen approfondi était composée de MM. Giovanni Baccelli, conseiller à la Cour d'appel, Luigi Pigorini, professeur, Francesco de Rengis, député, Giuseppe Costetti, chef de division au ministère de l'instruction publique, et Cremona, sénateur, commissaire royal. Après un travail long et difficile, elle a terminé et soumis au ministère un volumineux rapport qui éclaire toute l'histoire de la bibliothèque Vittorio Emmanuele, et malheureusement met aussi en lumière l'incapacité mélangée de corruption du personnel administratif italien. Ce rapport, qui n'était pas destiné à la publicité, a cependant été communiqué à quelques feuilles officieuses, et l'une d'elles a rendu service au monde en le publiant dans son entier.

Avec l'aide de cet intéressant rapport, nous allons essayer d'exposer les points principaux de cette énorme friponnerie.

On sait qu'en 1873, toutes les bibliothèques des couvents de Rome furent déclarées propriétés de l'État, et qu'un décret royal du 13 janvier 1875 les fondit en une seule bibliothèque nationale. Soixante-trois bibliothèques furent ainsi réunies, et tous les livres dont elles se composaient furent déposés au premier et au second étage du Collegium Romanum. La nouvelle fondation reçut le nom de « Biblioteca Vittorio Emmanuele ». Le ministre de l'Instruction publique, Ruggero Bonghi, avait lui-même donné le plan, et veillé aux détails de l'organisation : au bout d'un an de travaux préparatoires on crut être assez prêt, et la bibliothèque fut ouverte le 14 mars 1876, solennellement. Le ministre fut comblé d'éloges, mais quelques jours après, il tomba avec ses collègues, et fit place à un autre. La bibliothèque échappa dès lors à sa direction, et l'administration nouvelle ne la tracassa pas, car elle passait pour être dans un ordre parfait. C'est alors que survinrent de différents côtés des dénonciations ; on entendit dire, timidement d'abord, puis ensuite à

haute voix, que les collections de la bibliothèque, au lieu d'augmenter, diminuaient de jour en jour. La presse se fit l'écho de ces bruits et réclama des éclaircissements : enfin le ministre de l'Instruction publique, de Sanctis, se vit forcé d'aborder l'affaire, et confia le soin de faire une enquête à la commission dont nous avons plus haut nommé les membres.

Cette commission eut à lutter contre les plus grandes difficultés. Le préfet de la bibliothèque, le cav. Castellani, et le bibliothécaire, baron Podesta, n'étaient pas en état de fournir un tableau exact des anciennes bibliothèques réunies dans le dépôt dont ils avaient la garde : ils n'en savaient même pas le nombre, et encore bien moins celui des volumes que cette réunion avait entassés. Les catalogues de chacune de ces bibliothèques manquaient presque tous, et les deux ou trois qu'on avait étaient devenus tout à fait inutilisables. Jusqu'au catalogue, excellemment fait, des 80,000 volumes environ dont se composait la bibliothèque du Collegium Romanum, noyau de la collection nouvelle, avait disparu. Les pièces constatant la livraison des différentes bibliothèques ne se trouvaient plus; d'où l'impossibilité de connaître le nombre de volumes entrés par cette voie.

Le préfet Castellani exhiba bien à la commission un inventaire, mais incomplet, et par conséquent inutile. L'examen du catalogue sur fiches prouva qu'un nombre énormes de livres n'avaient jamais été catalogués, et en revanche quantité de fiches constataient l'existence d'ouvrages qui manquaient sur les rayons ; de A à M, il y en avait quatre mille; et il était à supposer, en outre, que dans bien des cas livre et carte manquaient de compagnie. Il faut remarquer que les trois salles contenant les livres les plus rares et les plus précieux, ainsi que toute la section des manuscrits, n'avaient pas encore été entamées par le travail de l'inventaire. Quant aux nouvelles acquisitions, la moitié seulement était cataloguée. Dans ces conditions, les catalogues n'offraient absolument aucun secours à l'enquête; il était impossible d'arriver avec leur aide à constater le nombre des livres manquants.

Outre cela, dans toutes les cellules, tous les débarras et même tous les corridors des premier et second étages, gisaient entassés des livres, des manuscrits, des autographes de cardinaux, d'évêques, et dans des conditions qui semblaient faites exprès pour donner toutes facilités aux voleurs. Toutes les clefs de ces deux étages restaient jour et nuit entre les mains des gens de service; dans un corridor du premier étage, dont tous les coins étaient bondés de livres de toute sorte, habitait, isolée seulement par une mince cloison, la nombreuse famille du concierge ; et pour compléter, la commission fit au même lieu la découverte d'une porte secrète et d'un escalier particulier. Le préfet Castellani avoua avec candeur qu'on avait pu certainement enlever par là beaucoup de livres sans qu'il en eût la moindre connaissance, mais il dit que c'était par la volonté du ministre que les choses étaient arrangées ainsi.

En 1878, Podesta fut nommé directeur de la bibliothèque. Il crut avoir trouvé la cause du désordre, et que le mal provenait de ce que les livres étaient rangés d'après leur contenu. Il proposa qu'à l'avenir ils le fussent d'après leur format, pour remédier ainsi au désordre qui allait croissant. A cette époque, entra à la bibliothèque un nouveau personnage du nom de Bartolmei, ancien moine, qui paraît avoir aimé le désordre pour lui-même, avoir trouvé le bonheur dans la confusion, et s'être donné pour

tâche de l'augmenter. Tous les vides qu'il voyait sur les rayons, il les remplissait avec des volumes pris au hasard dans le tas voisin. Selon son expression, il parquait ensemble « sucs et boxes » sans faire la moindre différence entre un livre et un autre. Il convint plus tard que ces vides avaient pour cause les vols fréquents, que certainement, on finit par en avoir la preuve, il favorisait en personne. Tout allait naturellement de mal en pis, et pour améliorer dans une certaine mesure l'état des choses, on rappela Castellani à son poste. Il commença à nouveau à faire dresser un inventaire de la bibliothèque : mais, comme on ne cessait pas, au contraire, de se plaindre du chaos qui y régnait, on nomma pour changer ce chaos en ordre, une commission dont faisaient partie, entre autres, quatre bibliothécaires. Dès que cette commission eut pris connaissance de la situation, elle demanda, ce qui lui fut accordé, la fermeture immédiate de la bibliothèque. Mais Castellani n'avait pas été de cet avis, il se dépêcha de finir son inventaire et écrivit, le 14 septembre 1879, au ministre que son travail était terminé, et que la réouverture de la bibliothèque était maintenant sans inconvénients. Il obtint ce qu'il voulait, mais son affirmation n'était pas la vérité, car des salles entières, pleines de livres, ne figuraient pas dans son inventaire. Quant on lui en fit plus tard le reproche, il s'excusa en disant : « Mon inventaire était fini, mais il n'était pas clos. »

Quant à la façon dont ce soi-disant inventaire avait été exécuté, on peut en juger par ce fait que dans les livres anglais le titre de l'ouvrage était pris pour le nom de l'écrivain, que « ejusdem » était souvent donné comme nom d'auteur, etc, etc. Au cours de la révison qui fut entreprise plus tard, on trouva environ cinquante mille fiches, dont les livres avaient entièrement disparu. Le prêt des livres donna lieu aux manquements les plus graves; jamais on ne jugea nécessaire de se faire donner un reçu des livres prêtés. On envoyait chez les personnages haut placés les ouvrages qu'ils demandaient, sans s'assurer, et sans avoir la preuve qu'ils les avaient reçus, et comme les volumes n'étaient pas timbrés, ils devenait impossible de constater avec certitude la propriété de la bibliothèque.

Il est arrivé de cette façon qu'un très grand nombre de livres ont disparu sans laisser de trace. Les employés faisaient ce qu'ils voulaient, et s'inquiétaient peu, ou plutôt ne s'inquiétaient pas du tout d'un règlement qui n'existait que sur le papier. Les mêmes abus se produisirent dans la réception des bibliothèques, des dons, etc., etc. En 1878, comme en fait foi un catalogue représenté, dix-neuf ouvrages d'importance ont dû entrer venant de la bibliothèque du Gesù; on n'en a retrouvé qu'un, le *Bullarium franciscanum;* à la bibliothèque du professeur Valenziani, achetée par l'État, il ne manquait que 173 numéros; mais ce sont les échanges avec la librairie Bocca à Rome, qui donnèrent lieu aux plus grosses déprédations.

A la fin de 1877, un érudit trouva à Florence, dans la boutique d'un marchand de saucisses et de fromages, une immense quantité de parchemins et de livres rares et précieux; entre autres *il Processo degli untori di Milani.* C'est un ouvrage d'une grande rareté, et d'un haut intérêt, qui traite de la peste de Florence, au temps de saint Charles Borromée, et dont il n'y a que deux exemplaires connus, encore l'un des deux est-il incomplet.

Cet incident attira l'attention de la commission, elle chercha à se l'expliquer. Castellani, interrogé, répondit : « Un jour, le ministre Bonghi me fit venir, et me fit savoir que le libraire Bocca lui avait proposé de fournir la bibliothèque de livres modernes, si l'on voulait lui céder en échange les ouvrages théologiques qu'elle pouvait posséder en double ; et il me chargea de dresser une liste et des doubles de théologie, et des œuvres modernes qu'il paraissait désirable d'acquérir. » L'échange fut consenti par le ministre, et accompli, mais comment ? Castellani livra les livres à Bocca, sans dresser ni faire approuver la liste en question. Et cependant, il s'agissait là de collections théologiques d'une grande valeur, les Bollandistes, Baronius, Wadding, et beaucoup d'autres aussi importantes.

Mais qui fit le choix ? C'est Bocca qui nous dira la vérité. Il raconte tout à fait naïvement qu'il allait lui-même dans la bibliothèque, et qu'il y choisissait les doubles à enlever. Et ce n'étaient pas les plus mauvais exemplaires, car, pour plus de commodité, il prenait dans l'ancienne et célèbre bibliothèque du Collegium Romanum, qui était parfaitement rangée, encore en place, et devait former dans son intégrité le noyau de la nouvelle bibliothèque.

L'opération s'étendit à une telle quantité de volumes, qu'on fut forcé de les emporter à pleins tombereaux. C'est même cela qui donna l'éveil sur les fraudes, et finit, après trop longtemps, par les faire découvrir. M. Correa, chef de division au ministère de l'Instruction publique, rapporte ainsi l'incident : « Un jour, en 1875, je passais par hasard devant la grande porte du Collegium Romanum, quand je vis sous la voûte deux grandes voitures pleines de livres et une troisième qu'on était en train de charger. Étonné, j'entrai et demandai qui avait donné l'ordre d'emporter les livres et pour quelle destination. On me répondit qu'ils allaient à la reliure, ce qui me parut peu croyable, car ils étaient déjà reliés. J'insistai donc, et j'appris que c'était sur les ordres de Castellani, que ces gens, appartenant à la librairie Bocca, y emportaient ces volumes. Ne pouvant croire ni à la légalité, ni à la vérité du fait ainsi présenté, je fis suspendre le transport, puis j'allai trouver Castellani, et lui parlai de ce que je venais de voir. Il convint du fait, et ajouta qu'il avait l'agrément du ministre pour ces échanges. Comme je lui faisais remarquer que cette autorisation ne pouvait avoir été donnée, puisqu'elle était en contradiction formelle avec le règlement, qu'on devait au moins attendre que l'inventaire fût terminé, et la bibliothèque réouverte, il laissa voir un certain embarras, et fit décharger et rentrer les livres en question. J'eus à ce sujet une conversation avec le ministre lui-même, qui me dit qu'il avait à la vérité parlé d'échanges avec Castellani, mais que ce dernier avait, à ce qu'il semblait, interprété trop largement ses paroles. »

Malgré cette découverte, les mêmes livres n'en furent pas moins plus tard livrés à Bocca ; on les compta seulement 400 fr. de plus.

Mais au moins Bocca a-t-il fourni à la bibliothèque les livres qu'elle demandait comme compensation ? Par malheur, la commission a trouvé le contraire ; car dans les comptes de cette maison de librairie, on voit que les ouvrages désignés par Castellani comme objet d'échanges, ont été payés à Bocca argent comptant. Mais le plus piquant de l'affaire, c'est que la bibliothèque fut plus tard forcée d'acheter de Bocca huit volumes du Baronius, édition de Lucques, parce que le sien n'était pas complet. Or

on avait livré au même Bocca un grand nombre de volumes de Baronius, comme doubles; la bibliothèque du Collegium Romanum possédait, un exemplaire complet de l'édition ci-dessus, et quand on vint à examiner les huit volumes récemment acquis, on s'aperçut que quatre d'entre eux étaient sortis de la bibliothèque Vittorio Emmanuele, où ils rentraient. La même chose arriva pour quelques volumes du Wadding, qu'on fut forcé de racheter quelques centaines de francs, après qu'on en eut laissé emporter par Bocca environ une quarantaine.

Mais c'est en 1876 que se passèrent les faits les plus déplorables. C'est alors que cet honorable libraire acheta les livres au poids, à raison de quarante francs le quintal. Encore pour obtenir ce prix, la bibliothèque devait-elle ajouter un Ungarelli, un Moroni, et quelques exemplaires de Garucci. Quand le Moroni et le Garucci manquaient, le quintal n'était plus payé que vingt-cinq francs. Cet arrangement avait été proposé par Bocca dans une lettre qui porte en marge une approbation autographe de M. Bonghi, ministre de l'instruction publique. C'était apparemment correct, dit ironiquement la commission, puisque le ministre l'autorisait. Il y a quatre de ces ventes au poids dont on a pu retrouver la trace; pour 3,654 francs, Bocca enlevait 10,892 kilogrammes de livres; cela peut donner une idée approximative de la masse de volumes qui ont disparu rien que de cette façon. Des témoins oculaires ont raconté que les hommes de peine de la librairie entraient avec leurs sacs dans les salles de théologie, qu'on ouvrait pour eux, et les remplissaient eux-mêmes; pendant qu'on affirmait que le triage était fait à loisir par des gens compétents.

Enfin, on employa un moyen beaucoup plus simple; on vendit les livres au poids du papier, comme maculature, et ce à pleines voitures. Là non plus, on ne se donna pas la peine de choisir. Un jour, un visiteur, le cav. Corvisieri, entre dans une salle où le sol était couvert de soi-disant vieux papier, il se baisse et trouve que cette couche de maculature était formée de fragments d'incunables. Il ramasse une feuille et voit avec stupéfaction que c'est l'édition originale de la lettre de Christophe Colomb sur la découverte de l'Amérique. Au même instant entraient Castellani et Podesta; Corvisieri leur demanda si ce tas de papier était pour être jeté; et sur leur réponse affirmative, il prit quelques feuilles qu'il agita au-dessus de sa tête en s'écriant : « Ces chiffons de papier-là valent trois mille francs. » Il a été établi que les garçons de la bibliothèque, pour augmenter la masse du vieux papier, qui était pour eux, déchiraient tout simplement les premiers livres venus, et les jetaient au tas. Chez Buonajusi, le marchand de fromages de Florence, on a trouvé une grande quantité de livres qui lui sont venus de cette façon. Il y en avait de très précieux, qui venaient presque tous de la bibliothèque du Collegium Romanum. La bibliothèque de Florence y acheta six mille ouvrages, et ceux-là au moins furent sauvés de la destruction. Plus tard, le libraire Menozzi, à Florence, acheta au même marchand de fromages une grande quantité de livres, et l'enquête a malheureusement établi, là aussi, que la bibliothèque Vittorio Emmanuele lui en avait racheté, qui étaient siens, et avaient été vendus comme vieux papier.

Il y a eu aussi des vols purs et simples. C'est par cette voie qu'à disparu le Canina, *gli Edifizi antichi di Roma,* 6 vol. in-f°, qu'on a pu consulter jusqu'en 1878 et qui a disparu depuis. En 1877, Bocca présentait

une facture de 25,000 francs, qu'on allait payer en vieux livres, quand le ministre d'alors s'y opposa, et donna l'ordre que les doubles désignés pour cet échange fussent vendus aux enchères publiques. On en imprima le catalogue, cela coûta 8,000 francs, et la vente n'eut jamais lieu. Il a été établi qu'une grande partie des livres qu'il aurait fallu produire avaient disparu. Dans les acquisitions l'ordre était le même. L'examen des factures de Bocca, d'un total de 70,000 francs, a donné le résultat suivant : Sur 1,590 articles, 540 n'avaient pas été catalogués, 192 avaient été portés et payés deux fois, et 120 n'ont pas pu se retrouver dans toute la bibliothèque. Sur 538 ouvrages livrés par Loscher, 267 n'étaient pas enregistrés, 47 ne se retrouvaient pas.

La commission termine ici son rapport, en déplorant que des mains indignes aient si longtemps disposé des trésors de la science, pour les exploiter sans plus de scrupule ni de soin que ne font les chiffonniers avec leur marchandise.

Les coupables sont déshonorés, peut-être la justice leur réserve-t-elle d'autres châtiments ; mais cela ne réparera pas le mal fait à la science. Il ne s'agit pas ici de centaines ou de milliers de volumes ; c'est par centaines de mille qu'il faut compter ; et on a choisi dans le meilleur. Aussi un cri de douleur a-t-il retenti dans tout le monde savant, et il n'est hélas que trop déplorablement motivé (1).

Dr Ernest KELCHNER.

(1) L'article dont nous publions la traduction a paru dans le *Journal de Francfort*.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

BUDGET
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN PRUSSE
POUR L'ANNÉE 1881-1882

DÉPENSES ORDINAIRES

		Marks.
1. Collèges scolaires provinciaux		497,936
2. Commissions d'examen		76,444
3. Universités : Königsberg	739,261	
Berlin	1,378,349	
Greifswald	136,744	
Breslau	689,584	
Halle	433,701	
Kiel	484,949	
Göttingen	281,275	
Marburg	431,913	
Bonn	739,959	
Académie de Munster	115,813	
Lycée de Braunsberg	16,287	
TOTAL y compris diverses autres dépenses	5,741,929	5,741,927
4. Gymnases et Réalschulen		4,545,196
5. Enseignement élémentaire		19,581,913
6. Arts et sciences		2,654,413
7. Enseignement technique		2,500,975
8. Culte et Enseignement		2,617,291
9. Fonds général (dépenses imprévues, etc.)		198,910
Total		38,415,007
DÉPENSES EXTRAORDINAIRES		4,924,537

Il est indispensable de remarquer qu'il n'est question ici que des dépenses supportées par l'État. Il faudrait ajouter les revenus de certaines Universités, les crédits votés par les communes pour les gymnases et les réalschulen, etc.

LES EXAMENS PRO FACULTATE DOCENDI EN PRUSSE (1880-1881)

TABLEAU DES DIPLÔMES OBTENUS AVEC MENTION DES GRADES ET CHIFFRE DES CANDIDATS AJOURNÉS

A — SCIENCES PHILOLOGIQUES ET HISTORIQUES																B — SCIENCES MATHÉMATIQUES ET NATURELLES											
Grec, Latin, Allemand.				Grec, Latin, Histoire et Géographie.				Histoire et Géographie, Grec et Latin dans les classes de Grammaire.				TOTAL				Mathématique et Physique.				Chimie et Histoire naturelle.				TOTAL			
DEGRÉ DU GRADE			TOTAL	DEGRÉ DU GRADE			TOTAL	DEGRÉ DU GRADE			TOTAL	DEGRÉ DU GRADE			TOTAL	DEGRÉ DU GRADE			TOTAL	DEGRÉ DU GRADE			TOTAL	DEGRÉ DU GRADE			TOTAL
1er	2e	3e		1er	2e	3e		1er	2e	3e		1er	2e	3e		1er	2e	3e		1er	2e	3e		1er	2e	3e	
11[1]	67	49	127	6	9	12	27		43	29	72	17	119	90	226	25	57	35	117	6	18	7	31	31	75	42	148
																8[2]	16	15	39	5	10	3	18	13	26	18	57

C — RELIGION ET HÉBREU					D — LANGUES VIVANTES				RÉSULTAT GÉNÉRAL					Parmi les possesseurs des diplômes précités ont à subir un examen complémentaire	CANDIDATS REFUSÉS	SUR LES DISSERTATIONS présentées A LA PLACE D'ÉPREUVES ÉCRITES	
DEGRÉ DU GRADE				TOTAL	DEGRÉ DU GRADE			TOTAL	DEGRÉ DU GRADE				TOTAL			Ont été admises.	N'ont pas été admises.
1er	2e	3e	Sans mention		1er	2e	3e		1er	2e	3e	Sans mention					
1	8	5	1	15	6	30	40	76	55	232	177	1	465	104	47	110	9
					4	8	19	31	17	34	37		88	30	7	13	

1. La première colonne indique les candidats admis.
2. La deuxième colonne, ceux de ces candidats qui sortaient des Realschulen avec le diplôme de bachelier.

LES BOURSES DE LICENCE ET D'AGRÉGATION

Par arrêté du 16 décembre dernier, ont été nommés : 64 boursiers de licence et 13 boursiers d'agrégation près des Facultés de sciences et 90 boursiers de licence près des Facultés de lettres. Ces bourses se répartissent ainsi qu'il suit entre les diverses Académies :

SCIENCES

FACULTÉS.	AGRÉGATION.	LICENCE.		
		SCIENCES MATHÉMATIQUES.	SCIENCES PHYSIQUES.	SCIENCES NATURELLES.
Paris	8	12	4	3
École d'Alger	»	1	1	»
Bordeaux	»	1	»	1
Caen	»	1	»	»
Clermont	»	1	»	»
Dijon	1	4	1	»
Grenoble	»	1	»	»
Lille	»	3	2	2
Lyon	»	3	1	»
Marseille	2	3	2	1
Montpellier	1	2	1	2
Nancy	»	2	2	»
Poitiers	»	1	1	»
Rennes	»	2	1	»
Toulouse	1	»	1	1
TOTAL	13	37	17	10

LETTRES

Licence.

Paris	21	*Report*	39	*Report*	60
Aix	2	Clermont	4	Montpellier	7
Alger	1	Dijon	4	Nancy	7
Besançon	4	Douai	7	Poitiers	4
Bordeaux	6	Grenoble	2	Rennes	6
Caen	5	Lyon	4	Toulouse	6
A reporter	39	*A reporter*	60	TOTAL	90

Par arrêtés du 1er octobre, ont été nommés ou maintenus 56 boursiers d'agrégation près des Facultés des lettres. Ils se répartissent ainsi qu'il suit entre les diverses Académies.

FACULTÉS.	HISTOIRE.	PHILOSOPHIE.	LETTRES.	GRAMMAIRE.	LANGUES VIVANTES.
Paris.	4	»	2	2	»
Besançon.	»	1	»	»	»
Bordeaux.	1	2	3	3	»
Caen.	»	»	1	»	»
Clermont.	4	»	1	»	»
Dijon.	»	2	»	3	»
Douai	1	»	»	2	1
Grenoble.	»	»	3	»	»
Lyon	3	2	»	2	»
Montpellier. . . .	»	»	2	4	»
Nancy	1	2	1	2	»
Toulouse	»	»	»	»	1
TOTAL. . . .	14	9	13	18	2

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

DÉCRET

PORTANT RÉORGANISATION DES MAISONS D'ÉDUCATION DE LA LÉGION D'HONNEUR

Le Président de la République française, grand-maître de l'ordre national de la Légion d'honneur,

Vu les décrets des 29 mars 1809 et 15 juillet 1810, portant création des maisons d'éducation destinées aux filles des membres de la Légion d'honneur;

Vu les statuts de réorganisation des 3 mars et 16 mai 1816 et l'ordonnance du 27 avril 1821;

Vu les décrets des 22 décembre 1853 et 14 août 1857;

Vu le décret du 14 mars 1881 abrogeant l'article 55 du décret du 14 août 1857, ci-dessus visé;

Afin d'établir l'unité de direction, de personnel et d'enseignement dans les trois maisons d'éducation de la Légion d'honneur, et de créer de nouveaux débouchés aux élèves à leur sortie;

Sur la proposition du grand-chancelier,

Le Conseil de l'ordre entendu,

Décrète :

TITRE Ier.

DISPOSITIONS GÉNÉRALES. — DES CONDITIONS D'ADMISSION

Article premier. — Les trois maisons de la Légion d'honneur de Saint-Denis, d'Ecouen et des Loges, sont instituées pour faire gratuitement l'éducation de huit cents filles légitimes de légionnaires sans fortune, une seule pouvant être admise par famille, excepté dans le cas d'orphelines de père et de mère.

Sur ces huit cents élèves, la maison de Saint-Denis en reçoit quatre cents, la maison d'Ecouen deux cents, et celle des Loges deux cents.

Art. 2. — Des élèves payantes, filles, petites-filles, sœurs ou nièces des membres de l'ordre, peuvent, en outre, être admises dans ces maisons d'éducation, savoir : soixante-quinze à Saint-Denis et quarante entre les deux autres maisons.

Art. 3. — Le prix de la pension d'une élève payante est fixé à 1,000 francs pour la maison de Saint-Denis et à 700 francs pour les maisons d'Ecouen et des Loges.

A l'entrée d'une élève gratuite ou pensionnaire à Saint-Denis, les parents payent la somme de 300 francs pour son trousseau. Dans les succursales, le trousseau est de 250 francs, fourni par la grande-chancellerie pour les élèves gratuites, et par les parents pour les élèves payantes.

Art. 4. — Les élèves sont reçues dans les maisons de neuf à onze ans; elles en sortent à dix-huit ans, sauf l'exception prévue par l'article 11 du présent décret. Dans ce cas, elles pourront prolonger jusqu'à dix-neuf ans leur séjour dans les établissements.

Si une élève des maisons d'éducation de la Légion d'honneur vient à décéder, ou bien est obligée d'en sortir définitivement pour cause de santé, on pourra autoriser une sœur de cette élève à la remplacer jusqu'à la fin des études.

Art. 5. — Les élèves devront produire, avant leur entrée, un certificat du médecin constatant qu'elles ont eu la petite vérole ou qu'elles ont été vaccinées ; qu'elles n'ont aucun vice de conformation et qu'elles ne sont atteintes d'aucune maladie chronique ou contagieuse.

Elles devront savoir lire, écrire et posséder les premières notions de la grammaire et du calcul.

Art. 6. — La date de l'entrée de chaque promotion est fixée au 1er octobre.

Aucune élève ne pourra être admise pendant le cours de l'année scolaire qu'à titre exceptionnel et pour des raisons majeures.

Art. 7. — La maison de Saint-Denis reçoit les filles des membres de la Légion d'honneur ayant au moins le grade de capitaine en activité de service, ou une position civile correspondante.

La maison d'Ecouen reçoit les filles des capitaines en retraite, des lieutenants et sous-lieutenants, et des légionnaires civils ayant une position équivalente.

La maison des Loges reçoit les filles des sous-officiers et soldats, ou des légionnaires civils ayant une position équivalente.

Dans le cas où la maison d'Ecouen n'offrirait pas un nombre de places suffisant pour faire droit aux demandes, une partie des enfants sollicitant une place dans cet établissement pourraient être désignées pour la maison des Loges.

Art. 8. — Les maisons d'éducation de la Légion d'honneur sont placées sous l'autorité et la surveillance du grand-chancelier.

TITRE II

DE L'ENSEIGNEMENT

Art. 9. — L'éducation des maisons de la Légion d'honneur a pour but d'inspirer aux élèves l'amour de la patrie et les vertus de famille.

Les élèves y reçoivent une instruction et y acquièrent des talents qui puissent, au besoin, leur fournir des moyens d'existence.

Art. 10. — L'enseignement est réglé ainsi qu'il suit :

Aux trois maisons, dans le cours des sept années : préparation au brevet de second ordre.

Aux Loges, enseignement professionnel pour les élèves qui, après les premières années, ne montrent pas des dispositions spéciales pour l'étude ; elles continuent néanmoins de recevoir l'instruction primaire.

A Saint-Denis, une classe supérieure pour la préparation au brevet de premier ordre ; et pour les stagiaires (article 24), préparation au brevet de l'enseignement secondaire.

Dans la maison de Saint-Denis, les classes sont dédoublées en sections A et B, en raison du nombre des élèves.

Art. 11. — Les élèves des trois maisons qui auront obtenu le brevet de deuxième ordre et qui seront signalées comme aptes à acquérir en un an le brevet de premier ordre, seront admises à suivre pendant ce temps la classe supérieure de Saint-Denis, même après l'âge de dix-huit ans.

Art. 12. — Le bénéfice des travaux manuels exécutés aux Loges par les élèves leur est remis à leur sortie de l'établissement.

Art. 13. — Les élèves, à leur entrée, sont réparties dans les diverses classes suivant le degré de leur instruction.

Art. 14. — Les élèves font leurs robes et entretiennent leur linge et celui de la maison.

On leur enseigne tout ce qui peut être utile à une mère de famille, comme la préparation des aliments et les travaux de buanderie.

Art. 15. — Pendant les deux premières années, les élèves ne reçoivent que des leçons élémentaires de musique vocale et de dessin.

Pourront être exceptionnellement autorisées à prendre dès leur entrée des leçons de piano celles qui en auraient déjà fait une étude sérieuse.

A partir de la troisième année, les élèves qui montreront des dispositions particulières pour le piano ou le dessin pourront commencer à en prendre des leçons spéciales, sans interrompre toutefois le cours régulier des études classiques.

Art. 16. — Après la quatrième année, les élèves des trois maisons qui montreront de grandes dispositions pour la musique ou la peinture pourront être dispensées, avec l'autorisation de leur famille, de certaines parties des études classiques, et consacrer plus de temps à des cours spéciaux établis pour ces arts d'agrément dans la maison de Saint-Denis, où les élèves des succursales seront alors transférées.

TITRE III

DU PERSONNEL

Art. 17. — Le personnel de la maison de Saint-Denis est composé ainsi qu'il suit :

1 surintendante; 1 inspectrice; 1 secrétaire générale du conseil; 1 directrice des études; 1 sous-directrice des études; 1 directrice des stagiaires; 1 secrétaire de l'inspectrice; 10 institutrices; 5 suppléantes de 1re classe; 15 suppléantes de 2e classe; 20 stagiaires; 1 maîtresse de dessin de 1re classe; 2 maîtresses de dessin de 2e classe; 4 maîtresses de dessin de 3e classe; 1 maîtresse de musique de 1re classe; 4 maîtresses de musique de 2e classe; 6 maîtresses de musique de 3e classe: 1 économe; 1 adjointe à l'économat; 1 dame chargée de la roberie et de la lingerie; 1 dame chargée de l'infirmerie et de la pharmacie; 1 adjointe à l'infirmerie et à la pharmacie.

Professeurs externes.

1 directeur de la musique; 1 professeur d'accompagnement; 1 directeur du dessin; 1 professeur de paysage; 1 professeur de fleurs; 1 professeur d'anglais; 1 professeur de mathématiques; 1 professeur de littérature; 1 professeur d'histoire; 1 professeur de physique, de chimie et d'histoire naturelle; 1 professeur d'écriture; 1 professeur de danse et de maintien; 1 professeur de gymnastique.

Le personnel de la maison d'Écouen se compose ainsi qu'il suit :

1 intendante; 1 directrice des études; 1 surveillante; 5 institutrices; 2 suppléantes de 1re classe; 7 suppléantes de 2e classe; 1 maîtresse de dessin de 2e classe; 1 maîtresse de dessin de 3e classe; 1 maîtresse de musique de 2e classe; 1 maîtresse de musique de 3e classe; 1 économe; 1 dame chargée de la roberie et de la lingerie; 1 dame chargée de l'infirmerie et de la pharmacie; 1 maîtresse de gymnastique; 1 maîtresse de danse.

Le personnel de la maison des Loges est composé ainsi qu'il suit :

1 intendante; 1 directrice des études; 1 directrice des ateliers; 3 institutrices; 3 suppléantes de 1re classe; 6 suppléantes de 2e classe; 1 maîtresse de dessin de 2e classe; 1 maîtresse de musique de 2e classe; 1 économe; 1 dame chargée de la roberie et de la lingerie; 1 dame chargée de l'infirmerie et de la pharmacie; 2 sous-maîtresses de travaux manuels; 1 maîtresse de gymnastique.

Ces personnels se recrutent, autant que possible, parmi les anciennes élèves des trois maisons d'éducation de la Légion d'honneur.

Art. 18. — La surintendante des maisons d'éducation de la Légion

d'honneur est nommée par le Président de la République, sur la proposition du grand-chancelier.

Les intendantes des succursales, le personnel enseignant et administratif, sont nommés par le grand-chancelier.

Les directrices des études, les sous-directrices des études et les institutrices devront être pourvues du brevet de capacité d'enseignement primaire du premier ordre, ou du brevet d'enseignement secondaire.

Les suppléantes devront être pourvues du brevet d'enseignement primaire du deuxième ordre.

Art. 19. — Le service religieux est assuré par des ministres des différents cultes.

Art. 20. — Un inspecteur de l'Université, délégué par le ministre de l'instruction publique et agréé par le grand-chancelier, inspectera par son ordre, à des époques indéterminées, au point de vue de l'enseignement, les maisons de la Légion d'honneur.

Il adressera son rapport au grand-chancelier.

Art. 21. — Les maisons d'éducation de la Légion d'honneur sont administrées par des conseils qui sont composés de la manière suivante :

Pour la maison de Saint-Denis :

La surintendante, l'inspectrice, la secrétaire générale, la directrice des études et l'économe, qui, lorsqu'il s'agira de questions concernant la comptabilité, n'aura que voix consultative.

Pour la maison d'Ecouen :

L'intendante, la directrice des études, la surveillante, une dame institutrice et l'économe, dans les mêmes conditions que ci-dessus.

Pour la maison des Loges :

L'intendante, la directrice des ateliers, une dame institutrice et l'économe, dans les mêmes conditions que ci-dessus.

Le chef du service des maisons d'éducation à la grande-chancellerie et l'inspecteur de l'Université pourront, dans certains cas, faire partie du conseil, sur l'ordre du grand-chancelier.

Art. 22. — Lorsqu'il s'agit de questions d'intérêt général, l'intendante et la directrice des études de chaque succursale sont adjointes au conseil d'administration de Saint-Denis, lequel prend alors le titre de Conseil générale des maisons d'éducation de la Légion d'honneur.

L'administration centrale de la grande-chancellerie est représentée à ce conseil par le secrétaire de l'ordre, ou, à son défaut, par le chef du service des maisons d'éducation, et, s'il y a lieu, l'inspecteur de l'Université.

Art. 23. — Pour la présentation des candidats aux places vacantes, les conseils des maisons d'éducation de la Légion d'honneur se réunissent en conseil général, et présentent trois candidats pour chaque emploi.

L'inspecteur de l'Université fait, de son côté, des propositions quand il s'agit de places de directrices des études, d'institutrices et de suppléantes; le grand-chancelier fait les nominations.

Art. 24. — Tous les ans, on choisira parmi les élèves qui auront obtenu le brevet de premier ordre ou le brevet d'enseignement secondaire, qui donneront les garanties nécessaires par leur caractère et leur conduite, et qui demanderaient à rester à Saint-Denis pour être employées dans les maisons d'éducation de la Légion d'honneur, un nombre de sujets suffisant pour compléter à seize le cadre des stagiaires candidats aux emplois d'enseignement vacants dans les trois maisons.

Ces stagiaires pourront être utilisées dans les classes.

Seront choisies, dans les mêmes conditions et sous les mêmes garanties, parmi les élèves qui se sont consacrées à la musique et à la peinture, quatre stagiaires candidats aux emplois de maîtresses d'arts d'agrément.

Art. 25. — Les dames et les élèves des trois maisons portent, dans l'intérieur de l'établissement, le même costume uniforme.

Les classes sont distinguées par les couleurs suivantes des ceintures :

Classe supérieure de Saint-Denis, multicolore.

Dans les trois maisons :

1re classe : blanche. 2e classe : nacarat. 3e classe : bleue. 4e classe : aurore. 5e classe : violette. 6e classe : verte. 7e classe : jaune.

Art. 26. — Peuvent être autorisées à loger en dehors des établissements, si elles sont mariées ou si elles vivent avec leurs parents, les dames chargées de la roberie et de la lingerie, les institutrices, les dames professeurs d'arts d'agrément, la directrice des travaux manuels et ses adjointes.

Art. 27. — Une décoration spéciale, dont le modèle est ci-annexé, est porté par les dames de la Légion d'honneur, savoir :

1° En écharpe, suspendue au ruban de la grand'croix : La surintendante de la maison de Saint-Denis.

2° En sautoir, suspendue au ruban de commandeur : Les intendantes des deux succursales. — L'inspectrice. — La secrétaire générale du conseil. — La directrice des études de la maison de Saint-Denis.

3° Sur le côté gauche de la poitrine, croix d'or, suspendue au ruban d'officier : La sous-directrice des études à Saint-Denis. — Les directrices des études des deux succursales. — La directrice des stagiaires.

4° Sur le côté gauche de la poitrine, croix d'or suspendue au ruban de chevalier : Les institutrices. — Les maîtresses de dessin et de musique de 1re classe. — Les économes. — Les dames chargées de la roberie et de l'infirmerie. — La directrice des travaux manuels aux Loges. — La surveillante à Ecouen.

5° Sur le côté gauche de la poitrine, croix d'argent, suspendue au ruban de chevalier : Les suppléantes. — Les maîtresses de dessin et de musique de 2e et 3e classe. — La secrétaire de l'inspectrice à Saint-Denis. — Les dames adjointes aux services administratifs.

6° Sur le côté gauche de la poitrine, ruban de chevalier, sans décoration : Les stagiaires. — Les sous-maîtresses des travaux manuels, aux Loges.

Ces décorations ne seront portées que dans l'intérieur des établissements.

TITRE IV

DU RÉGIME INTÉRIEUR

Art. 28. — La surintendante et les intendantes des succursales ne peuvent s'absenter sans l'autorisation du grand-chancelier, excepté dans des cas urgents dont il sera rendu compte immédiatement.

Les permissions de sorties seront données aux dames par la surintendante et les intendantes ; il en sera rendu compte sur le rapport journalier.

En dehors des grandes vacances et des vacances de Pâques, les élèves ne peuvent sortir des maisons d'éducation de la Légion d'honneur que pour cause de maladie dûment constatée, ou pour de graves raisons de famille. La permission sera donnée par le grand-chancelier.

Art. 29. — Le parloir est ouvert le dimanche et le jeudi, aux heures déterminées par le règlement.

On n'y est admis qu'avec l'autorisation du grand-chancelier.

Il y a un parloir séparé pour les dames.

Art. 30. — Les dames suppléantes assistent aux repas des élèves et les surveillent.

Une dame suppléante couche dans chaque dortoir.

Art. 31. — La surintendante de Saint-Denis inspecte les succursales deux fois par an au point de vue de la discipline des dames et des élèves et

du régime intérieur de la maison. — A la suite de chaque inspection, elle adresse un rapport au grand-chancelier.

Art. 32. — A la fin de chaque année scolaire, une distribution de prix aura lieu, publiquement, dans chacune des trois maisons. Les palmarès de ces distributions seront imprimés.

Art. 33. — Le 14 juillet de chaque année, le personnel des deux succursales (maîtresses et élèves) se réunira à la maison de Saint-Denis pour y célébrer en famille la fête nationale.

Art. 34. — Le Garde des Sceaux, Ministre de la Justice, et le grand-chancelier de l'ordre national de la Légion d'honneur sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 30 juin 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Garde des Sceaux, Ministre de la Justice,

JULES CAZOT.

Vu pour l'exécution :

Le Grand-Chancelier de la Légion d'honneur,

L. FAIDHERBE.

DÉCRET

MODIFIANT L'ARTICLE 11 DU DÉCRET DU 19 JANVIER 1881 RELATIF A LA COLLATION DES BOURSES NATIONALES, DÉPARTEMENTALES ET COMMUNALES, DANS LES LYCÉES ET COLLÈGES

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

Vu le décret du 19 janvier 1881, relatif à la collation des bourses nationales, départementales et communales, dans les lycées et collèges;

Vu l'article 45 de la loi du 10 août 1871 sur l'administration départementale;

Le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu,

Décrète :

Article premier. — L'article 11 du décret du 10 janvier 1881 précité est modifié ainsi qu'il suit :

Le ministre pour les boursiers de l'État; les conseils généraux et municipaux pour les boursiers des départements et des communes, peuvent accorder des promotions de bourses aux élèves inscrits au tableau d'honneur spécial dressé par les proviseurs et les principaux après avis de l'assemblée des professeurs.

Art. 2. — Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 4 août 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

JULES FERRY.

BIBLIOGRAPHIE

L'Instruction publique en France pendant la Révolution. — Discours et rapports de Mirabeau, Talleyrand-Périgord, Condorcet, Lanthenas, Romme, Le Peletier de Saint-Fargeau, Calès, Lakanal, Daunou et Fourcroy, publiés par C. Hippeau, professeur honoraire de Faculté, secrétaire du Comité des Travaux historiques et des Sociétés savantes. — Paris, Librairie Académique Didier et Cᵉ, 1881.

Les réformes opérées ou tentées, depuis quelques années, dans l'instruction publique, ont attiré l'attention sur les essais semblables qui se sont produits pendant la période révolutionnaire. Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, en cours de publication sous la direction de M. Buisson, a donné, sur toute la série de ces essais, des études déjà presque complètes, bien qu'il n'ait pas dépassé la lettre E, l'ordre alphabétique ayant appelé, dès les premières livraisons, l'Assemblée constituante, l'Assemblée législative, la Convention, le Directoire, le Consulat, ainsi que les noms de Condorcet, de Daunou et de Chaptal. Ces études sont d'inégale valeur; mais il en est une, la plus difficile et la plus digne d'intérêt, qui est un chef-d'œuvre d'exactitude : c'est l'article *Convention*. Tous les rapports, toutes les discussions, tous les projets de lois ou de décrets sont fidèlement résumés et souvent même textuellement reproduits dans cette excellente monographie, pour laquelle tout a été puisé aux sources et qui épargnera d'immenses recherches aux historiens futurs de la Révolution et de l'instruction publique. Il y aura lieu sans doute de se tenir en garde contre certains jugements trop partiaux en faveur des doctrines et des hommes de la Montagne ; mais ces jugements sont unis à une telle conscience dans la production de toutes les pièces du procès, qu'ils ne peuvent égarer que le lecteur superficiel ou prévenu. Les publicistes de tous les partis qui, dans ces derniers temps, se sont occupés, à des points de vue divers, des œuvres pédagogiques de la Révolution, ont pu faire de larges emprunts à cet arsenal de documents jusqu'ici mal connus, et tous n'ont pas eu la bonne foi de reconnaître ce qu'ils lui devaient.

Ce reproche ne s'adresse pas à M. Hippeau, qui ne doit au *Dictionnaire de pédagogie* que quelques indications, et qui n'a pu se dispenser de remonter aux sources pour publier *in extenso* quelques-uns des discours et des rapports les plus célèbres sur les questions d'enseignement. Son recueil commence par les discours sur l'instruction publique, trouvés dans les papiers de Mirabeau après sa mort. Il se termine par le rapport de Fourcroy au Corps législatif du Consulat sur l'organisation de l'enseignement à tous ses degrés. Entre ces deux documents, il y a la Révolution

tout entière ; il y a, pour nous renfermer dans le sujet spécial de l'instruction, les conceptions grandioses des premiers jours, les utopies de toutes sortes, les prompts avortements et enfin, après les mécomptes de la liberté, la première ébauche de la centralisation universitaire.

Jusqu'aux derniers jours de la Convention, nul ne donne un regret au passé. Rien ne paraît plus naturel que la disparition totale des institutions scolaires comme des institutions politiques de l'ancien régime. Rien aussi ne paraît plus naturel que d'édifier d'un seul coup, sur de nouvelles bases, tout un système d'instruction publique, depuis les petites écoles qu'il s'agit de créer dans toutes les communes, jusqu'à un grand corps savant, destiné à remplacer les anciennes académies, avec la double mission de présider aux progrès de toutes les branches des sciences et des lettres, et d'exercer un contrôle effectif sur tous les établissements d'enseignement. Et ce n'est pas seulement une organisation nouvelle que l'on veut créer de toutes pièces ; ce sont les matières et l'ordre des études, ce sont toutes les méthodes que le législateur doit transformer de fond en comble. Il faut attendre 1795 pour que Daunou, doublement éclairé par la tradition de l'Oratoire et par les déceptions des années précédentes, ne craigne pas de parler avec respect et avec un certain regret des institutions écroulées. Bientôt on cherchera ouvertement à les faire revivre, en les accommodant aux besoins nouveaux, et les anciens collèges renaîtront en grande partie, avec leurs programmes et leurs méthodes, dans ces collèges et ces lycées que va grouper en un corps unique l'Université impériale.

Tout n'était pas cependant chimérique dans ces projets, qui se sont accumulés, sans aboutir, de 1789 à 1795. Le tort de la plupart d'entre eux est de n'avoir pas tenu compte des difficultés pratiques et des moyens d'exécution. Ils reprennent toute leur valeur, si on les considère, dans leurs parties les plus solides, comme un idéal, dont la réalité, depuis quatre-vingts ans, s'est peu à peu rapprochée et vers lequel elle ne devra jamais cesser de tendre. Nous y retrouvons nos créations successives et nos aspirations pour l'avenir. Nos écoles primaires sont conçues, dès le premier jour, telles que nous avons cherché, telles que nous cherchons à les réaliser. Ces écoles normales de la Convention, qui avaient éveillé de si magnifiques espérances et qui les ont si vite trompées, se retrouvent, avec tous les fruits qu'on en attendait, non seulement dans nos modestes écoles normales des départements, mais dans nos congrès pédagogiques. Notre enseignement secondaire gagnerait à s'approprier la division proposée par Condorcet entre des écoles secondaires d'ordre moyen, où tous les enfants destinés à dépasser le niveau de l'enseignement élémentaire pourraient suivre en commun ou séparément les diverses classes auxquelles nous donnons les noms d'enseignement primaire supérieur, d'enseignement spécial et de classes de grammaire, et des *instituts* ou lycées, en nombre beaucoup plus restreint, où l'enseignement classique proprement dit recevrait tous ses développements. Enfin, ce n'est pas un mince honneur pour ces projets que d'avoir conçu et réalisé l'idée de l'Institut national, en lui donnant des proportions qui

ne sont pas toutes du domaine de l'utopie, bien qu'elles n'aient pu se maintenir dans toute leur étendue. Ce qu'ils ont de plus imparfait est leur conception de l'enseignement supérieur, qui ne renferme rien de précis et où nos Facultés n'ont aucune place entre des écoles purement professionnelles et un enseignement de l'ordre le plus élevé, dont l'Institut aurait eu le monopole. Il faut cependant mettre à part une grande institution d'enseignement supérieur qui est restée l'honneur de la Convention : l'École polytechnique.

Un trait extrêmement remarquable, commun à presque tous ces projets, c'est le respect de la liberté d'enseignement. Mirabeau en proclame admirablement le principe, et il l'exagère même à tel point qu'il se demande « si le vrai moyen de donner à l'instruction toute son énergie ne serait pas de la livrer à elle-même? » Talleyrand n'est pas moins net. Il affirme hautement et les droits des pères de famille, et ceux des professeurs privés, et ceux mêmes des professeurs publics, pour lesquels il réclame les plus fortes garanties contre l'arbitraire. Condorcet est tellement préoccupé de la nécessité de soustraire l'enseignement et ses dispensateurs à l'ingérence des pouvoirs publics, qu'il fait de tout le personnel enseignant un corps indépendant, sous la direction de la *Société nationale des sciences et des arts*, qui remplace les Académies et qui, comme elles, se recrute par ses libres choix. La Convention elle-même semble poursuivie par la crainte d'exagérer les droits de l'État sur l'enseignement. Si Danton y proclame que les enfants appartiennent à la République avant d'appartenir à leurs parents, et si le projet posthume de Michel Le Peletier, qui soumet à une éducation commune tous les enfants de cinq à douze ans, y est un instant adopté, l'ensemble des discussions de la grande Assemblée républicaine accuse des tendances tout opposées. Non seulement le mot de Danton et le projet de Le Peletier ne sont plus rappelés, après le 9 thermidor, que pour être énergiquement répudiés, mais, en pleine Terreur, ils avaient été combattus par les voix les plus éloquentes et les plus autorisées. Le projet de Le Peletier avait été abrogé au lendemain de son adoption, et la Convention lui avait substitué un système bien différent, qui prétendait concilier l'obligation et la gratuité absolue avec la plus entière liberté de l'enseignement : c'est le projet Bouquier, d'après lequel l'État n'instituait aucune école, mais se chargeait de rémunérer, au prorata du nombre de leurs élèves, tous ceux qui voudraient bien se consacrer à l'instruction.

Je regrette que M. Hippeau n'ait rien reproduit de la brillante et très curieuse discussion à laquelle donna lieu ce projet. Je regrette aussi qu'il n'ait publié aucun des discours des adversaires du projet Le Peletier. Ceux de Grégoire et de Thibaudeau auraient offert plus d'intérêt qu'une médiocre harangue de Fourcroy en faveur du projet amendé.

Je ferai enfin à l'auteur de ce recueil un reproche plus général. Il s'est plutôt proposé de faire une sorte de *Conciones*, emprunté, suivant ses préférences personnelles, aux discussions des Assemblées révolutionnaires sur l'instruction publique, que de présenter un tableau historique de ces dis-

cussions. De là, non seulement de regrettables lacunes, mais, dans l'ensemble, malgré quelques notes, un manque de clarté, le lien entre les divers morceaux n'étant pas suffisamment indiqué et les rapports ou les discours n'étant jamais accompagnés du texte même des projets qu'ils sont destinés à justifier. Tel qu'il est cependant, ce recueil de morceaux choisis, qui porte au frontispice les noms de Mirabeau, de Talleyrand, de Condorcet, de Lakanal, de Daunou, de Fourcroy, se recommande, non seulement aux amateurs d'éloquence, mais à tous ceux qu'intéressent les questions d'enseignement. Il s'ajoute dignement aux utiles publications de l'auteur sur l'instruction publique dans divers pays de l'Europe et de l'Amérique.

Émile BEAUSSIRE.

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typographie G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 11714.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

L'INSTRUCTION PUBLIQUE SOUS LA RÉVOLUTION

I

LES SOURCES. — LES PRÉJUGÉS. — LES PRINCIPES.

Je n'ai pas l'intention d'écrire l'histoire de l'enseignement sous la Révolution. Cette histoire a été faite et bien faite par M. Guillaume à l'article *Convention*, dans le *Dictionnaire de pédagogie* (1). L'exposé lumineux de ce consciencieux écrivain éclaire les hommes et les situations, il présente les faits dans un ordre historique qui n'a rien d'arbitraire ; il permet de s'orienter à travers les incidents, souvent imprévus, qui ont précédé ou suivi le dépôt des rapports, la discussion des projets de loi, et qui ont déterminé bien des votes. Recommencer ici ce travail serait une besogne inutile, ce serait même une erreur. Car l'étude de M. Guillaume, si je ne me trompe, conduit à cette conclusion, qu'il serait injuste et en même temps contraire aux procédés d'une saine critique, de juger, je ne dis pas l'œuvre, mais les idées des hommes de la Révolution en matière d'éducation, par les incidents parlementaires qui ont pu

(1) *Dictionnaire de pédagogie*, publié sous la direction de F. Buisson, 1re partie, pages 520-571. Paris, librairie Hachette (en cours de publication). Je n'ai pas besoin de signaler à nos lecteurs le remarquable article de M. Beaussire, no du 15 octobre de la *Revue internationale de l'Enseignement* (pages 397 et suivantes).

surgir à un moment donné de la crise révolutionnaire et qui ont entraîné le vote de lois qui, ne répondant pas aux intentions de la majorité, ont été presque immédiatement rapportées ou n'ont eu qu'une existence éphémère. Pour me servir d'un exemple bien frappant, le plan Lepelletier, voté le 13 août 1793 sur la recommandation de Robespierre et qui décrétait l'éducation en commun, ne reçut jamais un commencement d'exécution, et la Convention lui substitua quatre mois plus tard, le 19 décembre, sous la pression du même Robespierre, le projet Bouquier, qui établit la liberté absolue d'enseignement et réduit l'instruction publique à néant (1). Il est manifeste que ces deux lois de circonstance ne représentent pas plus la moyenne des idées révolutionnaires sur l'éducation, que la profession de foi d'athéisme de Jacob Dupont n'est l'expression des sentiments de la majorité des amis du régime nouveau. Le meilleur moyen de connaître la pensée révolutionnaire en ces questions, c'est de n'attacher qu'une importance secondaire à chaque fait, à chaque acte considéré isolément, de ne pas s'inquiéter si tel ou tel vote a été arraché par surprise à l'excitation ou à la lassitude d'une Assemblée sans cesse battue par l'émente, divisée contre elle-même et unie seulement, par un effort de patriotisme qui est son éternelle gloire, contre l'étranger; il faut étudier dans leur ensemble tous les projets qui ont été proposés, qu'ils aient été ou non convertis en lois, s'assurer de leur provenance et ne leur reconnaître qu'une valeur proportionnelle au mérite des hommes ou des groupes parlementaires qui en ont été les auteurs; il faut surtout rechercher si tous ces documents, tous ces témoignages historiques sont inspirés du même esprit, s'il est possible d'en dégager des principes élevés et communs à tous, des idées pratiques et acceptées par le plus grand nombre, ou s'il faut se résigner à n'y voir qu'un amas confus de vues chimériques ou superficielles, de doctrines malsaines et violentes dictées par l'ignorance et le fanatisme.

Nous devons avouer qu'à priori, avant de consulter cet ensemble de documents, nous avions peine à nous ranger, je ne dis pas aux préventions intéressées des partisans de l'ancien régime qui répudient tous les legs de la Révolution comme entachés de violence ou d'erreur, mais même à l'opinion raisonnée et impartiale d'un grand nombre de critiques, qui, tout en rendant hommage (pour ne parler que d'enseignement), aux bonnes intentions de l'Assemblée constituante et même de la Législative, semblent envelopper

(1) Projet de loi Bouquier : « Section I, art. 1er. — L'enseignement est libre. » « Section III, art. 3. — Ils (les instituteurs) seront salariés par la République à raison du nombre d'élèves qui fréquenteront leurs écoles. »

l'œuvre générale des Assemblées révolutionnaires et particulièrement de la Convention, dans un même reproche d'impuissance, et répudier comme autant de rêveries chimériques, les conceptions de leurs membres les plus illustres. Il me paraissait injuste d'accuser d'impuissance la Convention, qui, au milieu de périls et d'embarras de toutes sortes, a, dans l'espace de moins de quatre années, rendu cinquante décrets sur l'instruction publique, créé non pas seulement les écoles centrales, son œuvre la plus contestée, mais aussi, pour me servir des expressions de Chaptal, conservé le dépôt précieux des Arts et Métiers, formé le plus bel établissement de musique qui existe en Europe, établi les écoles de médecine, conçu et exécuté le vaste plan de l'École polytechnique, accordé un asile et les secours de l'instruction aux sourds et muets, ouvert des leçons publiques à la Bibliothèque nationale pour l'enseignement des langues orientales, établi deux écoles d'économie rurale, organisé, sous le titre d'écoles de services publics, un enseignement complet pour l'artillerie, le génie, les ponts et chaussées, les mines, la géographie et la navigation, et réuni dans un même lieu et comme dans un même temple, sous le nom d'Institut, les sciences, les arts et la littérature. Ce reproche d'impuissance me paraissait d'autant moins justifié que nous savons par l'expérience des Assemblées contemporaines, dans tous les pays, combien l'enfantement d'une loi est laborieux, et comment de simples questions de procédure suffisent parfois à paralyser l'œuvre des commissions ou à retarder les votes du parlement. Il nous était bien difficile également de dénier tout esprit pratique à des hommes qui, en si peu de temps, avaient su faire sortir de terre des arsenaux et des armées et organiser la victoire, qui avaient jeté les bases de l'instruction supérieure, telle qu'elle existe aujourd'hui, qui avaient su grouper soit à l'École normale de l'an III, soit dans la commission temporaire des arts, des savants comme Lagrange, Laplace, Monge, Volney, Daubenton, Berthollet, Vic d'Azyr, Corvisart, Portal, en un mot un groupe d'hommes supérieurs tel qu'aucun de nos établissements modernes d'instruction ne peut en offrir de semblable. Le résultat de mon enquête approfondie a confirmé mes prévisions, et j'espère pouvoir démontrer que l'ensemble des projets des Assemblées révolutionnaires n'a rien de chimérique, qu'il renferme des idées fécondes, que les hommes de tous les partis peuvent approuver, et des solutions plus libérales et aussi pratiques que celles que le Consulat et l'Empire ont eu la force de faire prévaloir. Mais ce que je voudrais faire ressortir, dans ce premier article, en appuyant mon raisonne-

ment sur de nombreuses citations, c'est l'unité d'inspiration, la volonté consciente d'elle-même qui domine tant de vues en apparence divergentes, ce sont les principes supérieurs qui se sont trouvés en conflit dans les diverses Assemblées, c'est la conception politique qui a survécu à tant de révolutions et reste encore debout comme un piédestal de granit au milieu de marbres brisés.

« Un plan général d'éducation nationale », tel est, sous une forme laconique et un peu vague, le vœu qui se retrouve dans tous les cahiers de la noblesse et du clergé aussi bien que dans ceux du tiers état. Il est clair que tous les ordres n'entendent pas ce mot réforme dans le même sens, et envisagent à des points de vues opposés cette idée d'une éducation nationale. Cela ressort, est-il besoin de le faire remarquer? de l'esprit général des instructions du tiers état et des doléances et remontrances du clergé; il y a cependant ceci de curieux à noter, qu'on ne trouve pas dans les cahiers du tiers les développements et éclaircissements que l'importance du sujet appelait naturellement, et qu'il était permis d'attendre d'esprits empreints de la philosophie du XVIIIe siècle et de la littérature encyclopédiste, si riche en ouvrages d'éducation. Ce n'est guère, à notre connaissance, que dans quelques cahiers, par exemple dans ceux des baillages de Nemours (1), du bourg de Cucuron (sénéchaussée d'Aix), du baillage de Vouvant, de la sénéchaussée de Rennes, et du tiers état de Bordeaux, que les principes sont posés avec précision et que les conséquences sont déduites avec quelque détail. Encore les documents auxquels je fais allusion se rapportent-ils plus spécialement à la réforme de l'enseignement secondaire, à la nécessité d'introduire les nouvelles méthodes d'in-

(1) « Il faut donc que l'instruction publique soit extrêmement favorisée; qu'il n'y ait pas un village qui n'offre aux habitants un maître ou une maîtresse d'école capable de montrer aux enfants à bien lire et à bien écrire, ainsi que les principes de l'arithmétique, de l'arpentage et de toutes les espèces de toisé; qu'il n'y ait pas une petite ville où ne se trouve un collège dans lequel les enfants puissent recevoir soit gratuitement, soit pour une dépense modérée, des instructions plus étendues sur les sciences utiles et particulièrement sur les principes de la morale et sur la connaissance des droits et des lois; qu'il n'y en ait pas une grande où les mêmes connaissances ne soient pas encore plus développées; que les Universités suivent le même esprit, que les Académies soient invitées par le Gouvernement à le répandre et chargées de proposer au concours les sujets des livres classiques destinés à la jeunesse, et d'adjuger des prix considérables aux auteurs qui réussiraient le mieux dans la composition de ces livres, qu'un conseil du roi soit perpétuellement occupé à donner une impulsion patriotique et les encouragements convenables à tous ces établissements si nécessaires, et qu'il soit obligé de rendre compte aux États Généraux de son travail... » (Cahier du tiers état du bailliage de Nemours.)

struction dans les collèges et d'y développer l'enseignement des sciences, de la morale et de la législation. Les électeurs du clergé sont, au contraire, plus explicites, et les cahiers rédigés à Paris, à Reims, à Rhodez, à Laval, à Dijon, à Dôle, à Lyon et dans quantité d'autres villes ou provinces, sont unanimes à déplorer l'expulsion des Jésuites, à réclamer pour les évêques et les curés un droit de surveillance sur les écoles primaires, les collèges et même les établissements particuliers d'instruction (1), et à recommander la suppression du plus grand nombre des Universités de province.

La création d'écoles primaires dans les paroisses en proportion de leur étendue, la réforme des écoles de droit et de médecine, l'abolition des dispenses d'études, une organisation plus sérieuse des examens dans les Facultés, la suppression des frais de grades et de diplômes, la création de chaires de droit public et national dans les Universités et d'accouchement dans les grandes et même les petites villes, des garanties de capacité pour l'exercice de la chirurgie et la vente des médicaments dans les campagnes, voilà autant de vœux qui sont formulés avec plus ou moins de vivacité dans les cahiers de l'un ou de l'autre des trois ordres. L'Université d'Orléans présente même, dans un cahier spécial, un plan très détaillé de réformes de l'enseignement du droit, qu'il est encore intéressant de consulter aujourd'hui. En somme et malgré la variété de ces vœux que nous avons essayé de grouper, l'absence d'idées générales et de principes directeurs se fait sentir dans l'ensemble des cahiers. L'Assemblée constituante pouvait donc agir en pleine liberté sans être aucunement gênée par les vœux de ses commettants, mais elle n'était pas suffisamment sollicitée de réaliser le vœu populaire ; c'est ce qui explique peut-être qu'elle ait attendu l'expiration de ses pouvoirs pour consacrer quelques

(1) « L'éducation publique ayant une influence si marquée sur le sort des empires, par les sentiments qu'elle fait germer dans le cœur des citoyens et les mœurs auxquelles elle les forme, le clergé a toujours mis au nombre de ses principaux devoirs l'obligation de s'en occuper essentiellement et de la surveiller....

« Le clergé de Paris demande que l'éducation soit confiée dans toutes les provinces à différents ordres religieux, ou qu'on y appelle des congrégations et communautés d'ecclésiastiques séculiers et réguliers; que dans l'un et l'autre cas les collèges de province soient mis sous l'inspection et supériorité majeure de l'ordinaire....

« Que toutes les maisons d'éducation dans Paris et les environs qui ne sont sous l'inspection d'aucun supérieur ecclésiastique ou de l'Université soient supprimées....

« Que tous les règlements qui tendent à conserver et fortifier la précieuse influence des curés sur l'éducation et surtout sous le rapport de l'instruction chrétienne, soient remis en vigueur. » (Cahier des doléances et remontrances du clergé de Paris, *intra muros*.)

séances à la lecture du rapport de Talleyrand et qu'elle se soit séparée sans prendre aucune décision. Nous sommes de ceux qui pensent qu'en agissant ainsi, la Constituante a commis une faute énorme. Une organisation décrétée par cette grande Assemblée, avec la haute autorité qui s'attachait à ses résolutions, aurait pu conquérir l'opinion publique et offrir des chances sérieuses de durée. Les gouvernements ultérieurs se seraient trouvés en face du fait accompli, et force leur aurait été de respecter les nouveaux départements d'instruction.

Quoi qu'il en soit, le rapport fait au nom du comité de constitution, les 10, 11 et 19 novembre 1791, par M. de Talleyrand-Périgord, ancien évêque d'Autun et administrateur du département de Paris, est une œuvre considérable qui s'impose à l'admiration par ses vues profondes, son style magistral et son ordonnance magnifique. C'est, par ordre de date, avec les fragments de Mirabeau, le premier qui s'offre à notre examen. Il pose toutes les questions avec une incontestable largeur philosophique ; il a plus ou moins servi de modèle à tous les rapports des Assemblées de la Révolution, et, à ce double titre, il peut et doit servir de centre et comme de pivot à cette étude.

Talleyrand n'est pas de ceux qui confondent l'enseignement avec l'éducation, qui réduisent ce grand problème du perfectionnement d'un peuple et de l'humanité tout entière aux proportions d'une simple question pédagogique.

« Son objet (de l'instruction) est immense, indéfini ; que n'embrasse-t-il pas? Depuis les éléments les plus simples des arts jusqu'aux principes les plus élevés du droit public et de la morale, depuis les jeux de l'enfance jusqu'aux représentations théâtrales et aux fêtes les plus imposantes de la nation, tout ce qui en agissant sur l'âme peut y faire naître et y graver d'utiles et de funestes impressions, est essentiellement de son ressort. »

Un des caractères les plus frappants de l'homme est la perfectibilité, et ce caractère, sensible dans l'individu, l'est encore plus dans l'espèce. « L'instruction, en général, a pour but de perfectionner l'homme dans tous les âges, et de faire servir sans cesse à l'avantage de chacun et au profit de l'association entière les lumières, l'expérience, et jusqu'aux erreurs des générations précédentes. »

On le voit, d'après Talleyrand, non seulement l'objet de l'éducation est indéfini, mais son action doit s'étendre sur l'homme à tous les âges. C'est là peut-être l'idée la plus grande et la plus originale du rapport. L'évêque d'Autun ne se contente pas de la for-

muler dans les termes un peu vagues que nous venons de citer, il y revient à plusieurs reprises et la précise de plus en plus. « Il ne faut pas s'occuper exclusivement, comme on l'a fait jusqu'à ce jour parmi nous, d'établissements pour la jeunesse, il faut aussi créer, organiser des institutions d'un autre ordre, qui soient pour les hommes de tout âge et de tout état et dans les diverses positions de la vie, des sources fécondes d'instruction et de bonheur. »

Cette large conception de l'éducation se retrouve énoncée avec plus ou moins de force ou de précision dans les discours de Mirabeau, dans le rapport de Condorcet lu à l'Assemblée législative les 20 et 21 avril 1792, et dans le rapport de Romme présenté à la Convention nationale le 1er décembre 1792. Elle mérite d'autant plus de nous arrêter qu'elle n'est pas une simple idée théorique ; elle reçoit, dans le rapport de Talleyrand, deux applications : c'est d'abord cet Institut de 248 membres qui doit présenter une sorte d'encyclopédie toujours étudiante et toujours enseignante ; ce sont ensuite ces fêtes nationales, célébrées par Rousseau et qui ont été considérées par tous les hommes de cette époque comme un des ressorts les plus puissants d'éducation et comme un des moyens les plus efficaces de propagande révolutionnaire. Marie-Joseph Chenier, dans son célèbre discours du 15 brumaire an II, après avoir distingué dans l'instruction publique trois parties : la partie de l'enseignement, la partie morale et la partie physique, s'exprime ainsi : « La première chose qui se présente à l'esprit en traitant de l'éducation morale, c'est l'établissement des fêtes nationales. C'est là que l'imagination doit déployer ses inépuisables trésors, qu'elle doit éveiller dans l'âme des citoyens toutes les sensations libérales, toutes les passions généreuses et républicaines... Il faudra semer l'année de grands souvenirs, composer de l'ensemble de nos fêtes civiques une histoire annuelle et commémorative de la Révolution française. Sans doute, il ne sera point question de faire repasser annuellement sous nos yeux l'image des évènements rapides mais sans caractère qui appartiennent à toute révolution, mais il faudra consacrer dans l'avenir les époques immortelles où les différentes tyrannies se sont écroulées devant le souffle national, et ces grands pas de la raison qui franchissent l'Europe et vont frapper les bornes du monde. »

Après les fêtes nationales, Chenier cite comme un autre moyen d'éducation morale les récompenses que le peuple doit consacrer « aux vertus utiles et au génie bienfaiteur des hommes ». J'ai tenu à rapporter ce passage, parce qu'il me paraît plus éloquent que les développements que Talleyrand, Condorcet et même Mira-

beau consacrent à cette même idée, et parce qu'il permet de définir le sens que l'on attribuait à cette époque au mot *Instruction publique*, qui est synonyme d'éducation publique, d'éducation *nationale*. Aux yeux des hommes de la Révolution l'instruction publique, celle que la société doit à tous les citoyens, avait une acception plus large et plus noble que celle que nous lui donnons aujourd'hui. Elle comprend tous les moyens d'éducation pour la jeunesse et aussi pour l'homme mûr, elle ne reçoit pas seulement une application brillante dans ces fêtes nationales instituées pour les citoyens de tous les âges; elle explique l'idée de l'Institut national ou du Collège de France comme corps enseignants, ouverts au public et distribuant à des auditeurs bénévoles la notion approfondie de ce qu'il y a de plus transcendant et de plus élevé dans les connaissances humaines.

Dans les jugements qu'on porte sur la Révolution, on reconnaît le rôle important que les hommes de cette époque assignaient à l'*éducation* nationale; mais, aux yeux du plus grand nombre, cette éducation présente je ne sais quelle conception à la fois chimérique, violente et exclusive. On s'empare du plan de Lepelletier, qui proposait d'établir un pensionnat public où les enfants seraient tenus de recevoir une éducation commune en dehors de la famille; on s'indigne d'une pareille violation du droit paternel; on cite volontiers quelques passages du rapport présenté le 27 vendémiaire an IV, par Daunou, à la Convention nationale, et dans lequel il flétrit Robespierre qui, jusque dans son travail sur l'instruction publique, a trouvé le secret d'imprimer le sceau de sa tyrannie stupide, en faisant une dure servitude des bienfaits de l'éducation; d'autre part, on reproche aux partis avancés de la Révolution de ne s'être préoccupés que de l'instruction populaire et d'avoir négligé les branches supérieures d'enseignement, accessibles seulement à l'aristocratie de la richesse ou des talents. Il n'est pas douteux que cette conception vraiment démagogique de l'instruction a trouvé quelques partisans dans le groupe des Hébertistes ou des Maratistes; mais il est facile de démontrer par des citations empruntées aux rapports de Talleyrand, de Condorcet, de Romme, et par le compte rendu de quelques séances caractéristiques de la Convention, que l'immense majorité des hommes de la Révolution ont été à la fois partisans de la liberté de l'enseignement et du développement le plus large de l'enseignement public à tous ses degrés.

Rappelons d'abord que le plan Lepelletier n'a jamais été adopté dans la forme présentée par son auteur, mais avec l'amendement

de Léonard Bourdon et de Danton : « La Convention décrète qu'il y aura des établissements nationaux où les enfants des citoyens seront élevés et instruits en commun, et que les familles qui voudront les conserver dans la maison paternelle auront la faculté de les envoyer recevoir l'instruction publique dans des classes instituées à cet effet. » C'est le pensionnat facultatif ou l'externat obligatoire dans *des maisons d'égalité*. Du reste, cette disposition inexécutable, ne fût-ce que par des raisons financières, adoptée le 13 août 1793, fut rapportée le 20 octobre de la même année; elle avait rencontré des adversaires décidés dans le parti montagnard, tels que Gaston, Bréard, Lacroix, etc. Il faut remarquer que Lepelletier n'était nullement hostile à l'enseignement supérieur, il approuve dans son plan le sytème du Comité qui établit quatre degrés d'enseignement : les écoles primaires, les écoles secondaires, les instituts, les lycées : « Je trouve dans ces trois derniers cours un plan qui me paraît sagement conçu. Mais avant ces degrés supérieurs qui ne peuvent devenir utiles qu'à un petit nombre d'hommes, je cherche une instruction générale pour tous. » Son plan d'éducation, dont le caractère a été dénaturé, est d'un idéologue plutôt que d'un sectaire. Il n'engage d'ailleurs que la responsabilité de son auteur. Tous les grands rapports, ceux de la Constituante, de la Législative, de la Convention, sont unanimes à proclamer la nécessité d'une instruction publique à tous les degrés.

Talleyrand, après avoir remarqué que l'instruction est l'art de mettre les hommes en toute valeur, que la société est un vaste atelier où tous travaillent à leur place, ajoute que « l'instruction doit être universelle; quoique personne ne puisse parvenir à tout savoir, il faut néanmoins qu'il soit possible de tout apprendre. » De là l'institution des *bourses*, dont tous les rapports demandent le développement. « Il doit exister pour tous les hommes une première instruction commune à tous. Il doit exister pour un grand nombre une instruction qui tende à donner un plus grand développement aux facultés et éclairer chaque élève sur sa destination particulière. Il doit exister pour un certain nombre une instruction spéciale et approfondie nécessaire à divers états, dont la société doit retirer de grands avantages. » Sur ce principe, Talleyrand jette les bases d'une hiérarchie instructive, correspondante, autant que possible, à la hiérarchie administrative. Condorcet s'exprime presque dans les mêmes termes : « Donner à tous également l'instruction qu'il est possible d'étendre sur tous, mais ne refuser à aucune portion de citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière des individus; éta-

blir l'une parce qu'elle est utile à ceux qui la reçoivent, et l'autre parce qu'elle l'est à ceux mêmes qui ne la reçoivent pas. » Cette dernière phrase est tout à fait caractéristique, car on a accusé plus d'une fois, sans aucune preuve, Condorcet de vouloir instituer je ne sais quelle égalité chimérique d'instruction pour tous les citoyens, riches ou pauvres, intelligents ou bornés. Romme, mort en prairial pour n'avoir pu assister avec indifférence à l'agonie de la République, et qui représente les idées du parti montagnard, est, sur tous ces points, d'accord avec Talleyrand et Condorcet : « L'instruction publique doit embrasser dans ses organes tout ce qui peut aider à l'enseignement complet des sciences, des lettres et des arts... Pour la presque universalité des citoyens, l'universalité des connaissances serait *un luxe insensé* (1). Ce serait un calcul important que de déterminer pour une fonction publique le nombre de citoyens d'un mérite égal qui serait nécessaire pour que toutes les places de cette fonction fussent bien remplies. » Romme ne croit pas sans doute à la possibilité de dresser une pareille statistique, mais sous le vœu même qu'il exprime se cache une conception toute utilitaire et conforme aux exigences de l'économie politique : Pour l'individu, l'instruction suivant ses capacités ; pour l'État, l'enseignement suivant ses besoins.

M. Guillaume a eu raison d'appeler l'attention, dans son excellente étude, sur les séances de la Convention des 15 et 16 septembre 1792, qui montrent combien l'administration de Paris aussi bien que la Convention se préoccupaient de la question de l'enseignement à tous ses degrés. La Convention vient de placer la terreur à l'ordre du jour; le 11, elle a voté la loi du maximum et, le 17, elle votera la loi des suspects. Le 15 septembre, les autorités constituées du département de Paris, accompagnées de députations de la commune, des sections et des sociétés populaires, se présentent à la barre de la Convention, et Dufourny, président du Directoire du département, donne lecture d'une pétition qui sollicite la prompte adoption du projet d'éducation rédigé par le comité d'instruction publique.

(1) Je lis dans un cahier particulier et local du tiers état de Paris ce curieux passage : « Diminuer cette quantité d'écoles gratuites de dessin et autres, de bourses dans les collèges, ce qui dépeuple journellement les campagnes et les ateliers bien plus utiles à la société que cette foule de barbouilleurs, d'abbés, de clercs, de commis sans place, d'écrivassiers qui, n'ayant pour tout bien que leur plume et leur pinceau, traînent partout leur indigence et leur ignorance orgueilleuse. Tel homme qui aurait été peut-être un matelot expert ou un cultivateur excellent, lancé hors de sa sphère, devient un aventurier qui va terminer à Bicêtre des jours qu'il aurait conservés dans son village. »

« ...Ce n'est ni aux individus ni même aux familles qu'il faut abandonner le soin de l'éducation, c'est à une grande nation qui, prise collectivement, retire presque tout le fruit d'une éducation générale bien dirigée, à y attacher la plus grande importance, à la surveiller avec le plus grand intérêt... Tandis que vous vous occupez à organiser le premier degré d'instruction publique, nous avons préparé pour les degrés supérieurs un travail qui coïncide avec le vôtre... Il nous a suffi de rapprocher en faisceau les traits de lumière qui étincelaient dans les rapports de vos comités et dans vos discussions, et le plan que nous venons vous soumettre est en quelque sorte votre ouvrage. Au lieu de ces établissements qui n'étaient guère que les écoles primaires du sacerdoce, nous vous demandons des gymnases où les jeunes républicains puiseront toutes les connaissances indispensables dans les diverses professions d'arts et métiers, des instituts où ils recevront les principes élémentaires des sciences et des langues; un lycée où le génie trouvera tous les secours pour se développer et diriger son vol... Le lycée que nous demandons n'est point une création nouvelle; il résulte de la collection des établissements savants qui sont à Paris et dont plusieurs, tels que l'Observatoire et le Muséum d'histoire naturelle, sont déjà réorganisés par vos lois... »

Cette idée d'un lycée national se trouvait dans le projet de Talleyrand et dans un des fragments des discours posthumes de Mirabeau. Mirabeau attachait une grande importance à la fondation de cet établissement, destiné « à cultiver l'instrument universel », dont l'enseignement de la *méthode* formerait la base et serait le but le plus essentiel, et où cent élèves seraient entretenus annuellement aux frais de la nation.

La Convention adopta d'enthousiasme, sur la proposition de Jean Bon Saint-André et de Barère, un projet de décret qui consacrait le vœu des pétitionnaires. Cette pétition paraît avoir été concertée avec le comité d'instruction publique, dont Lakanal et Romme furent successivement les rapporteurs. Les partisans d'un vaste plan d'instruction avaient ainsi emporté d'assaut une proposition dont la discussion, au milieu des préoccupations politiques du moment, aurait pu être indéfiniment retardée. Mais cette victoire devait être de courte durée. Dès le lendemain, 16 septembre, Couppé de l'Oise demande le rapport d'un décret qui crée une nouvelle aristocratie et où il n'est pas question de l'instruction populaire. Un long et important débat s'engage sur cette proposition. Chabot combat le décret rendu la veille, qu'il accuse de faire revivre les abus de l'ancien régime. Ce qu'il

faut, ce n'est pas une domination philosophique, mais la démocratie des sans-culottes et du bon sens. L'importante question de savoir si l'on établira trois degrés d'instruction ne doit pas être escamotée, elle doit être solennellement discutée. Prieur de la Marne demande le renvoi du décret à la commission d'instruction. Cambon reproche au projet de reproduire les académies sous un autre nom : « On veut encore nous faire croire qu'on ne peut faire un soulier que le compas à la main et dans une académie, tandis que les souliers ne doivent être faits que dans la boutique d'un cordonnier. » Finalement la Convention se refuse à rapporter le décret, mais vote l'ajournement sur la proposition de Bazire, qui prend en termes éloquents la défense de l'enseignement supérieur.

« N'oublions jamais que ce sont les sciences et la philosophie qui longtemps avant nous combattaient les tyrans et dont les effets constants ont opéré la Révolution. Hommes libres et reconnaissants, nous devons les fixer parmi nous et les respecter à jamais. Ce sont elles qui maintiendront la liberté que nous avons conquise, sans elles le peuple retomberait bientôt dans l'ignorance et la barbarie, se verrait enchaîné par le premier ambitieux qui saurait le séduire. »

Dans une autre séance de la Convention (28e jour du premier mois de l'an II), Romme eut à combattre des théories analogues à celles de Chabot. Raffron demandait l'organisation des écoles primaires et le renvoi des autres établissements à des temps plus reculés, comme n'ayant pas pour le peuple des avantages aussi immédiats. Duhem condamne également le projet Talleyrand, qui enracine toutes les aristocraties, et le projet Condorcet, qui emmaillotte l'esprit. Il ne veut pas davantage du projet du comité qui établit trois degrés d'instruction. « De quoi vous y parle-t-on, du génie de la médecine, des mathématiques, l'*Encyclopédie* semble être le modèle. J'en tire la conséquence que nous n'avons point par devers nous la base réelle de l'éducation, l'exemple des vertus ; nous avons ce qu'il faut pour former des hommes savants mais non pas des hommes citoyens.... Je ne conteste point le mérite et l'utilité des sciences ; je regarde au contraire les connaissances humaines comme la base de la liberté, mais je les veux révolutionnaires. »

Il ne faut pas trop se hâter de condamner les opinions de Chabot, de Raffron, de Duhem : elles n'étaient pas particulières à une partie de l'extrême gauche de la Convention, elles étaient partagées par les conventionnels les plus modérés, tels que Sieyès, Daunou, Thibaudeau. Sur plus d'un point, la conception démagogique d'une

partie de la *Montagne* se rencontre avec la conception aristocratique de la *Plaine*. L'abbé Sieyès et l'oratorien Daunou, par d'autres motifs sans doute que les montagnards, estimaient que l'État devait se borner à organiser l'enseignement primaire. Ils avaient proposé un projet qui établissait des écoles nationales où l'on devait donner un enseignement primaire renforcé (c'est le terme de l'époque), mais qui abandonnait le haut enseignement à l'initiative privée. Ce projet fut écarté (séance du 3 janvier 1793), au grand dépit de ses auteurs et malgré l'appui de Lakanal, que Daunou et Sieyès avaient su momentanément gagner à leurs idées. Voici un passage caractéristique d'une brochure dans laquelle Sieyès défendait son projet : « Ce n'est pas au législateur à déterminer les méthodes, à fixer les connaissances ou les vérités. Ce travail appartient à ce qu'il y a de plus libre sur la terre, à l'esprit humain, dont les progrès sont incalculables. » Daunou écrivait de son côté (*Essai sur l'instruction publique*) : « Je crois que chez un peuple qui se perfectionne, l'éducation publique va se resserrant par degrés et se reversant en quelque sorte dans l'éducation privée... Les écoles spéciales ne sont que des parties absolument accidentelles de l'instruction publique.... On s'est accoutumé à croire que l'enseignement public de certaines professions était un besoin de la société. Beaucoup d'intérêts privés et communs ont semblé compromis, s'il n'existait pas d'écoles nationales pour préparer le médecin, l'homme de loi, le militaire, à leurs fonctions respectives. Ce préjugé a dû naître sous un mauvais régime social.... »

Voilà des idées qui, pour être émises par des hommes réputés sages, ne nous paraissent pas moins chimériques que celles de Chabot ou de Duhem. Je sais bien qu'une autre question est corrélative à celle qui est ici traitée, je veux parler de la liberté de l'enseignement; nous y reviendrons tout à l'heure; mais cette liberté doit être renfermée dans des limites raisonnables, et le système de Daunou préparerait à la société de tristes médecins et de singuliers militaires. Thibaudeau, le futur comte de l'empire, pour les mêmes raisons que Daunou, ne veut pas même entendre parler de l'instruction publique pour le degré élémentaire. Avec beaucoup de verve, il attaque le plan du comité (qui établit trois degrés d'instruction publique). C'est, dit-il, un gouvernement pédagogique que l'on veut fonder. « Ce serait, à mon sens, une grande folie de créer plus de 80,000 places d'instituteurs et d'institutrices et de décreter la levée de 172,510 pédagogues.... Ce système n'est-il pas effrayant pour la liberté? La Révolution vient de détruire

toutes les corporations, et on voudrait en établir une monstrueuse, une de 172,750 individus qui, embrassant, par une hiérarchie habilement combinée, tous les âges, tous les sexes, toutes les parties de la République, deviendraient infailliblement les régulateurs plénipotentiaires des mœurs, des goûts, des usages, et parviendraient facilement, par leur influence, à se rendre les arbitres de la liberté et des destinées de la nation. L'enseignement libre n'offre aucun de ces abus.... Abandonnez tout à l'influence salutaire de la liberté, à l'émulation et à la concurrence, craignez d'étouffer l'essor du génie par les règlements, ou d'en ralentir les progrès en le mettant en tutelle sous la férule d'une corporation de pédagogues à qui vous auriez donné, pour ainsi dire, le privilège exclusif de la pensée, la régie des progrès de l'esprit humain, l'entreprise du perfectionnement de la raison nationale.... »

On le voit, quelques conventionnels exaltés veulent réduire à son minimum l'instruction publique ; quelques conservateurs combattent l'instruction publique à tous les degrés. Il est impossible de ne pas reconnaître dans l'opinion de ces derniers l'influence des théories économiques, le laisser-faire, laisser-passer. Tout autre est le sentiment des Condorcet, des Romme, et même, nous l'avons vu, des Lepelletier ; ils veulent un enseignement public puissamment organisé. Il faut lire, dans le rapport de Romme, les passages qui ont trait à cette question ; avec une logique rigoureuse, avec cette netteté admirable qu'il n'est pas rare de rencontrer chez les mathématiciens, il démontre la nécessité d'une instruction publique à tous les degrés.

« Le système de l'instruction doit être établi dans son entier, puisqu'il doit correspondre au système entier des fonctions et des professions les plus indispensables au corps politique et social. » Et avec beaucoup d'habileté et, à notre avis, avec des considérations d'une profonde justesse, il démontre que l'instruction n'est ni une dette, ni un bienfait, mais un besoin. Il y a deux sortes d'instruction, l'instruction qui est nécessaire aux individus, à laquelle correspond l'enseignement primaire, et l'instruction qui est nécessaire à la société, à laquelle correspond le haut enseignement. « Il y a tout à gagner à instituer toute l'échelle instructive qui doit s'étendre sans interruption depuis l'enfant qui épèle jusqu'au philosophe qui médite des vérités nouvelles, afin que le canal qui doit répandre et faire circuler l'instruction soit toujours près de la source qui doit l'alimenter. » Romme fait ensuite une remarque d'une vérité frappante : « Rompez la chaîne de l'instruction, ne la prolongez pas jusqu'au terme de nos besoins ; vous

violez le droit des citoyens qui seraient arrêtés par la médiocrité de leur fortune pour payer le complément de leur instruction. Cette injustice, cette *erreur politique,* ne peut pas souiller les travaux des représentants du peuple. » Il est impossible d'être à la fois plus habile et plus libéral, et d'adresser une réponse plus topique et plus péremptoire à ceux qui, au nom des intérêts populaires, repoussent comme une institution aristocratique les établissements d'enseignement supérieur.

La théorie de Romme est d'autant plus remarquable qu'il est partisan de la liberté d'enseignement. Il réclame un enseignement public fortement organisé, comme une mesure de nécessité sociale, mais il n'entend nullement refuser à l'initiative privée le libre exercice d'un droit naturel. Tous les grands rapports des Assemblées révolutionnaires sont unanimes sur ce point. Mirabeau déclare que c'est un problème de savoir si les législateurs doivent s'occuper de l'éducation publique autrement que pour en protéger les progrès, mais il reconnaît que l'ignorance des peuples est si profonde, l'habitude de regarder les établissements pour l'instruction publique et gratuite comme le plus grand bienfait des rois est si générale, qu'il est impossible d'abandonner l'éducation à la seule initiative privée. Talleyrand, dans son projet de loi, insère l'article suivant : « Il sera libre à tous particuliers, en se soumettant aux lois générales sur l'enseignement public, de former des établissements d'instruction, ils seront tenus seulement d'en instruire la municipalité et de publier leurs règlements. » Condorcet dit expressément : « Tout citoyen pouvant former librement des établissements d'instruction, il en résulte pour les écoles nationales l'invincible nécessité de se tenir au moins au niveau de ces institutions privées, et la liberté ou plutôt l'égalité reste aussi entière qu'elle peut l'être auprès d'un établissement public. » Chaptal, dans son projet de l'an IX, la dernière œuvre libérale de la Révolution, développe la même idée avec un rare bonheur d'expression : « Tout privilège est odieux par sa nature ; il serait absurde en matière d'instruction. Le Gouvernement doit assurer l'instruction et la rendre générale et accessible à tous, créer partout des écoles publiques, mais il appartient à chacun d'ouvrir aussi des écoles. » Voilà, à ce qu'il nous semble, les vrais principes. Un enseignement public fortement organisé et, comme contrepoids, la liberté d'enseignement. « De la liberté d'enseignement doit naître cette rivalité précieuse entre les institutions, qui tourne toujours au profit de la morale et de l'instruction. La liberté dans les méthodes n'est ni moins naturelle, ni moins utile que la liberté

d'enseignement; croire tout faire est la plus absurde vanité; vouloir tout régler est la plus funeste manie. »

Il y a une question qui touche à la liberté d'enseignement, mais qu'il importe cependant de ne pas confondre avec elle, c'est le régime des établissements publics, c'est l'indépendance qu'il convient de leur laisser. On sait combien Condorcet est jaloux de cette indépendance; c'est pour mieux l'assurer qu'il confie à une *Société nationale des arts et des sciences* la surveillance et la direction des établissements publics d'instruction. C'est même là ce qui constitue la partie la plus originale de son rapport : « L'indépendance de l'instruction fait, en quelque sorte, une partie des droits de l'espèce humaine. Puisque l'homme a reçu de la nature une perfectibilité dont les bornes inconnues s'étendent, si même elles existent, bien au delà de ce que nous pouvons concevoir encore, puisque la connaissance des vérités nouvelles est pour lui le seul moyen de développer cette heureuse faculté, source de son bonheur et de sa gloire, quelle puissance pourrait avoir le droit de lui dire : Voilà ce qu'il faut que vous sachiez, voilà le terme où vous devez vous arrêter? » L'indépendance des opinions, ajoute Condorcet, doit être absolue dans tout ce qui s'élève au-dessus de l'instruction élémentaire. Romme est tout aussi catégorique : « La propagation de la lumière n'est pas un objet d'administration... Quelle que soit l'organisation que vous donniez à la République, il est de l'essence du pouvoir exécutif d'avoir une très grande autorité, mais il ne doit jamais diriger à son gré l'opinion publique, car l'opinion seule peut le surveiller efficacement.... Le Corps législatif sera toujours le conservateur le plus immédiat des droits et des intérêts du peuple, veillera à ce que la marche de l'esprit humain ne soit pas entravée, à ce que la liberté de penser soit la première sentie dans toute sa plénitude par le jeune républicain qui viendra puiser dans les écoles des lumières et des vertus. » Enfin Chaptal qui écrit sous le Consulat et dont la perspicacité voit peut-être déjà poindre la dictature, a le courage d'écrire ces belles paroles : « L'instruction est le vrai et le seul correctif ou régulateur de la tendance naturelle du gouvernement vers le pouvoir absolu, mais le jour où le gouvernement pourra la diriger elle deviendra dans ses mains un moyen puissant de servitude, et loin de contre-balancer la propension trop prononcée du gouvernement vers la tyrannie, elle l'y précipitera. »

Que l'on rapproche ces paroles de celles que prononçait Roederer devant le Corps législatif, dans la séance du 24 floréal an X, en défendant le projet de loi déjà voté par le Tribunat et qui devait

anéantir les derniers vestiges des établissements d'instruction secondaire créés par la Révolution : « L'institution que le Gouvernement vous propose n'est pas purement morale, c'est aussi une institution politique.... Enseigner pour améliorer les individus, même pour les rendre plus capables de servir la patrie, n'est pas le seul but de l'enseignement public. C'est aussi d'attacher au gouvernement les pères par leurs enfants, les enfants par leurs pères. C'est d'établir une sorte de paternité publique ou plutôt de patriarcat national...

« Abrutir pour asservir, est un expédient connu depuis bien des siècles; éclairer pour attacher est chose particulière au système qui est sous vos yeux; c'est une invention due au génie restaurateur qui se fait sentir depuis deux ans dans toutes les parties du Gouvernement. »

Il faut nous arrêter, de pareilles doctrines n'ont plus rien de commun avec celles de la Révolution.

Nous croyons devoir résumer en quelques propositions les principales idées de cette première partie de notre travail :

1° Pour porter un jugement équitable sur la pensée révolutionnaire en matière d'instruction, il faut étudier l'ensemble des documents sans s'arrêter à quelques lois de circonstance votées par la Convention et qui n'ont eu qu'une existence éphémère;

2° Les cahiers des États Généraux, expression des besoins et des intérêts locaux ou particuliers à chaque ordre, indiquaient la nécessité d'une réforme générale de l'instruction, mais ne posaient aucun principe précis qui pût servir de guide à l'Assemblée nationale ;

3° Les documents parlementaires sur l'instruction et en particulier les rapports de Talleyrand, de Condorcet et de Romme, présentent un accord manifeste sur les principes suivants :

L'éducation doit s'étendre à tous les âges. Elle est à la fois morale et intellectuelle.

L'institution des fêtes nationales est un puissant ressort d'éducation morale.

L'enseignement public est l'agent le plus actif d'éducation intellectuelle.

Il faut distinguer deux sortes d'instruction publique, celle qui est nécessaire à l'individu et celle qui est nécessaire à la société. Tout le monde a droit à l'enseignement élémentaire, le haut en-

seignement doit être accessible à toutes les capacités ; mais l'égalité d'instruction est une chimère.

Il faut organiser puissamment l'enseignement public à tous les degrés.

La liberté d'enseignement est de droit naturel, elle est un besoin pour la société et, à bien considérer, elle n'est qu'une forme de l'égalité.

Il est indispensable de sauvegarder l'indépendance des établissements *publics* d'instruction.

Edmond DREYFUS-BRISAC.

(*A suivre.*)

LES

EXAMENS DE SORTIE DES GYMNASES

DANS LES PAYS-BAS

Dans un précédent article sur la prochaine révision de la loi sur l'instruction secondaire (tome I, p. 465-485), nous avons, en passant, fait mention de la manière dont les examens de sortie des gymnases devront être organisés d'après les prescriptions de la loi sur l'instruction supérieure de 1876 (1), ainsi que d'un projet de loi présenté au commencement de 1881 afin de changer les dispositions existant à cet égard. Depuis lors ce projet a été rejeté par les États Généraux, et le ministre s'est borné à remplacer par un autre le programme de ces examens arrêté en 1877. Nous tâcherons de donner dans les pages qui suivent un aperçu de la nouvelle organisation, tant des gymnases eux-mêmes, que des examens de sortie qui donnent le droit non seulement de fréquenter les cours universitaires, mais surtout de se présenter pour l'obtention d'un grade universitaire quelconque devant une des cinq Facultés.

L'organisation des gymnases et le programme de leurs examens de sortie avaient d'abord été arrêtés par un décret royal du 27 avril 1877. Une modification des articles de la loi ayant rapport à ces établissements d'instruction, arrêtée par la loi du 7 mai 1878 (2), rendait nécessaire de remplacer les programmes de 1877 par d'autres qui fussent mieux en rapport avec les nouvelles prescriptions. Le ministre M. Kappeyne van de Coppello s'est empressé

(1) Rappelons que, d'après cette loi, les gymnases, correspondant aux lycées en France, forment le degré inférieur de l'instruction supérieure, et que l'instruction secondaire en Hollande correspond à peu près à ce qu'en France on nomme *enseignement secondaire spécial*.

(2) Voir l'ouvrage : *Organisation de l'instruction primaire, secondaire et supérieure dans les Pays-Bas*, page 218.

de donner pour l'instruction dans les gymnases un nouveau plan d'études qui a été arrêté par un décret royal du 29 juin 1878, et dont nous donnons ici les principales dispositions.

L'instruction est donnée dans chaque classe séparément, excepté quand le manque de professeurs ou d'autres circonstances extraordinaires rendent nécessaire la réunion temporaire de différentes classes. Si le nombre des élèves d'une classe excède vingt-quatre, elle est divisée en deux sections parallèles, s'il excède cinquante, en trois sections. Le tableau suivant indique le minimum d'heures qui doivent être consacrées par semaine à chaque branche dans les différentes classes ; toutefois il est permis d'en augmenter le

BRANCHES D'INSTRUCTION.	NOMBRE D'HEURES PAR SEMAINE DANS						
	la 1re classe.	la 2e classe.	la 3e classe.	la 4e classe.	la 5e classe.	la 6e classe.	les six classes
Langue et littér. grecque	»	6	6	7	7	8	34
Langue et littér. latine. .	8	6	6	6	7	7	40
Lang. et litt. hollandaise	3	2	2	2	2	1	12
Langue française. . . .	4	2	2	2	1	1	12
Langue allemande.. . .	»	3	2	2	2	1	10
Langue anglaise.	»	»	3	3	2	1	9
Histoire..	4	3	3	2	2	3	17
Géographie.	3	2	2	1	»	1	9
Mathématiques.	4	3	3	3	5	5	23
Physique et chimie. . .	»	»	»	»	2	2	4
Histoire naturelle. . . .	2	2	»	»	2	2	8
TOTAUX. . . .	28	29	29	28	32	32	178

nombre, pourvu que le total n'excède pas trente-deux heures pour les branches que les élèves sont tenus de suivre. Si l'instruction comprend en outre la langue hébraïque et la gymnastique, les heures destinées à ces branches n'entrent pas en ligne de compte.

Dans les lignes suivantes nous donnons une traduction fidèle du programme détaillé indiquant la partie de chaque branche qui devra être traitée dans chaque classe.

a. Langue et littérature grecque :

Dans les deuxième, troisième et quatrième classes, les éléments de la grammaire et la lecture et l'explication d'un prosateur attique facile, en 4e en outre d'un poète épique ;

En cinquième, répétition et continuation de la grammaire, lecture et explication de prosateurs et de poètes épiques ;

En sixième, lecture et explication de prosateurs attiques plus difficiles et de poètes lyriques et dramatiques.

En outre, deux heures par semaine sont consacrées en cinquième à la lecture courante d'auteurs faciles et trois heures en sixième à la lecture courante de prosateurs et de poètes épiques. Ces leçons sont plus particulièrement destinées aux élèves qui ont l'intention d'étudier la théologie, le droit ou les lettres.

b. Langue et littérature latine :

De la première jusqu'à la quatrième classe, les éléments de la grammaire et la lecture et l'explication de prosateurs et de poètes épiques ;

En cinquième, répétition et continuation de la grammaire, lecture et explication de prosateurs plus difficiles et de poètes épiques, lyriques ou dramatiques ;

En sixième, continuation de la lecture et de l'explication d'auteurs plus difficiles en prose et en vers.

En outre, deux heures par semaine sont consacrées en cinquième à la lecture courante d'auteurs quelconques et trois heures en sixième à ladite lecture et aux antiquités romaines. Ces leçons sont plus particulièrement destinées aux élèves qui ont l'intention d'étudier la théologie, le droit ou les lettres.

c. Langue et littérature hollandaise :

Dans les première, deuxième et troisième classes, grammaire, exercices de grammaire et de style, lecture et explication d'auteurs modernes ;

En quatrième, exercices de style, lecture et explication d'auteurs classiques de la dernière partie du XVIIIe siècle et du XIXe siècle ;

En cinquième et en sixième, exercices de style et aperçu succinct de la littérature nationale, surtout par la lecture de quelques fragments de différents auteurs.

d. Langue française :

Dans les première, deuxième et troisième classes, prononciation, éléments de la grammaire, traduction de français en hollandais et de hollandais en français, lecture de fragments d'auteurs modernes ;

Dans les quatrième, cinquième et sixième classes, lecture et explication de chefs-d'œuvre littéraires.

e. Langue allemande :

Dans les deuxième, troisième et quatrième classes, pronon-

ciation, éléments de la grammaire, traduction d'allemand en hollandais et de hollandais en allemand, lecture de fragments d'auteurs modernes;

En cinquième et en sixième, lecture et explication de chefs-d'œuvre littéraires.

f. Langue anglaise :

Dans les troisième et quatrième classes, prononciation, éléments de la grammaire, traduction d'anglais en hollandais et de hollandais en anglais ;

En cinquième et en sixième, traduction et explication de chefs-d'œuvre littéraires.

g. Histoire :

I. *Histoire nationale :* dans les première, deuxième et troisième classes, aperçu de l'histoire nationale ; en sixième, aperçu des institutions politiques des Pays-Bas depuis 1747 jusqu'à nos jours.

II. *Histoire universelle :* dans les première, deuxième et troisième classes, aperçu de l'histoire universelle; en quatrième et en cinquième, cours plus détaillé d'histoire ancienne, spécialement d'histoire grecque en quatrième et d'histoire romaine en cinquième ; en sixième, répétition générale, ainsi que cours plus détaillé d'histoire moderne depuis la paix d'Utrecht.

h. Géographie :

Dans les première, deuxième et troisième classes, aperçu général de la géographie moderne ;

En quatrième, principaux traits de la géographie ancienne ;

En sixième, éléments de la géographie mathématique et physique.

i. Mathématiques :

I. *Arithmétique et algèbre :* de la première jusqu'à la quatrième classe, les quatre opérations sur les nombres entiers, sur les fractions ordinaires et décimales et sur les formes algébriques, les caractères de divisibilité, le système métrique, les proportions, les équations du premier degré à une et à plusieurs inconnues, les radicaux, les exposants fractionnaires et négatifs, les équations du second degré, les logarithmes et les progressions ; en cinquième et en sixième, répétition générale.

II. *Géométrie :* de la première jusqu'à la quatrième classe, la planimétrie, les plans et leur intersection, l'angle trièdre, la surface et le volume des polyèdres ; en cinquième, continuation de la stéréométrie ; en sixième, répétition générale.

En outre, deux heures par semaine en cinquième, et trois en sixième, destinées aux élèves qui ont l'intention d'étudier la

médecine ou les sciences mathématiques et physiques, sont consacrées à la goniométrie, à la trigonométrie plane et sphérique, aux éléments de la théorie des coordonnées, à une répétition générale et à la solution de problèmes d'arithmétique, d'algèbre et de géométrie. (Ces élèves sont en revanche dispensés des leçons de grec et de latin destinées plus particulièrement aux futurs étudiants en théologie, en droit ou en lettres, et dont il est fait mention ci-dessus sous *a* et *b*.)

k. l. Physique et chimie :

En cinquième et en sixième, les principaux phénomènes de la physique expérimentale et quelques phénomènes de la chimie inorganique, pour autant qu'ils sont à la portée des élèves.

m. Histoire naturelle :

Dans les première et deuxième classes, exercice de la faculté d'observation des élèves au moyen de l'observation et de la comparaison des formes des plantes et des animaux, surtout indigènes ;

En cinquième et en sixième, introduction à l'étude de la botanique et de la zoologie.

Ce plan d'études laisse, beaucoup plus que celui de 1877, aux professeurs une grande liberté par rapport à l'enseignement des langues anciennes et modernes ; seulement nous aurions désiré un peu plus d'ordre logique dans l'énumération des différents chapitres des sciences mathématiques, et plus de précision dans les programmes pour la géographie et pour les sciences physiques et naturelles. Peut-être l'auteur du plan d'études a-t-il voulu laisser la spécification de l'étendue des sujets à traiter au nouveau programme pour les examens de sortie qui devrait remplacer celui de 1877. Si tel a été le but, il n'a été que très incomplètement atteint, comme on le verra quand nous aurons indiqué les différentes phases qu'il a fallu parcourir avant d'arriver à une organisation définitive de ces examens.

Les prescriptions de la loi de 1876 pour les examens de sortie sont les suivantes :

Art. 11.—Annuellement l'occasion sera offerte aux élèves des gymnases à cours sexennal, qui auront suivi le cours entier, d'obtenir, après un examen oral et par écrit, un certificat constatant qu'ils possèdent les connaissances requises pour être admis aux études universitaires dans la Faculté mentionnée par le certificat.

En tant qu'oral, cet examen sera public et aura lieu devant les professeurs du gymnase, en présence d'un ou de plusieurs commissaires désignés par le ministre de l'Intérieur. En cas de divergence d'opinion

entre les professeurs et les commissaires quant à la délivrance du certificat, l'avis des commissaires prévaudra.

Le programme de cet examen sera arrêté par un règlement d'administration publique.

Art. 12. — Tout jeune homme ne rentrant pas dans la catégorie de l'art. 11 aura, une fois pas an, l'occasion d'obtenir le certificat mentionné audit article, en se soumettant à l'examen, soit devant les professeurs d'un gymnase de son choix, soit devant une commission nommée par le roi.

L'époque et le lieu de réunion de cette commission seront fixés par le ministre de l'Intérieur. Les membres de cette commission auront droit à une indemnité pour frais de voyage et de séjour, aussi qu'à une rémunération, le tout à la charge de l'État.

Art. 13. — Ceux qui auront subi avec succès l'examen de fin de cours des écoles moyennes supérieures à cours quinquennal ne seront soumis aux examens dont il est fait mention aux art. 11 et 12, qu'en ce qui concerne les branches d'études dans lesquelles ils n'auront pas encore été examinés.

Un règlement d'administration publique indiquera les matières d'examen dont pourront être dispensés, lorsqu'ils se présenteront aux examens désignés aux art. 11 et 12, ceux qui auront subi avec succès d'autres examens institués par l'État et portant, en partie, sur les mêmes matières.

Ces prescriptions n'avaient pas encore eu à être appliquées ; l'extension donnée aux cours des gymnases par le nouveau plan d'études, surtout dans les classes supérieures, fut cause que celles-ci ne purent être peuplées dès l'entrée en vigueur de la loi. Les examens de sortie n'ont par conséquent pu avoir lieu d'après le nouveau système ni en 1878, ni même dans les deux années suivantes. Ce n'est que pendant le cours de 1880-81, que, dans quelques localités où les autorités s'étaient plus que les autres empressées d'introduire la nouvelle organisation, le gymnase comptait une sixième classe à même de livrer des candidats pour les nouveaux examens de sortie. Mais au dernier moment le Gouvernement semble avoir reculé devant l'application des articles susdits ; au commencement de 1881, il a présenté aux États Généraux un projet de loi tendant à remplacer par d'autres les dispositions existantes. D'après ce projet, nul ne serait admis à l'examen de sortie d'un gymnase, s'il n'en avait fréquenté au moins les deux classes supérieures ; tous les autres candidats seraient examinés par une commission spéciale nommée par le roi. L'examen aurait lieu sous la présidence du recteur et sous le contrôle d'un commissaire, nommé par le ministre ; chaque commission serait composée des professeurs qui enseignent, dans les trois classes supérieures du gymnase, les branches sur lesquelles porte

l'examen. C'était surtout le pouvoir du commissaire qui serait considérablement étendu par le nouveau projet ; il devrait fixer, de concert avec le recteur, les sujets de composition pour les épreuves écrites et le programme de l'examen oral ; il prendrait connaissance des compositions et des autres épreuves écrites qui, après avoir été faites par les candidats sous le contrôle du recteur ou du vice-recteur, auraient été préalablement corrigées par les professeurs ; il aurait le droit d'interroger lui-même les candidats et pourrait même, de concert avec les professeurs, les dispenser entièrement de l'épreuve orale dans une ou plusieurs branches. Le certificat ne pourrait être délivré aux candidats sans son approbation ; ceux à qui il serait refusé ne pourraient se présenter devant la commission spéciale dont il a été fait mention ci-dessus, qu'un an après le refus ; si le certificat n'était pas délivré par suite du manque de l'approbation du commissaire, ils pourraient se présenter tout de suite devant ladite commission qui, d'ailleurs, suivrait pour les examens le programme arrêté par le gouvernement pour les examens de sortie des gymnases ; les sujets de composition et le programme de l'épreuve orale seraient fixés par le président de la commission, de concert avec l'inspecteur des gymnases.

Nous avons déjà dit (tome I, p. 477) que ce projet avait trouvé peu de sympathie au sein de la seconde Chambre des États Généraux. On s'opposait surtout à une modification des dispositions légales avant qu'elles eussent été appliquées ou que l'expérience eût bien établi l'impossibilité d'y donner suite d'une manière convenable. On était d'avis que la difficulté de trouver des commissaires disposés à s'acquitter de la tâche assez difficile que leur imposait la loi, ne serait pas diminuée par le nouveau projet qui étendait considérablement leurs pouvoirs et rendait par là même leur responsabilité beaucoup plus grande. De même on ne pouvait approuver la prépondérance accordée aux épreuves écrites, ni le rôle secondaire attribué au collège des curateurs. La loi de 1876 ne voulait pas que les commissaires fussent des examinateurs, mais des personnes scientifiques et lettrées à même de juger des connaissances des candidats et dont la présence devait en premier lieu exercer une influence morale et empêcher une trop grande indulgence ou bien une trop grande sévérité de la part des professeurs chargés d'examiner les candidats. Si le contrôle des examens de fin de cours n'était pas, comme celui des examens de fin d'année, confié au collège des curateurs, c'était parce que le législateur avait cru devoir placer sous le contrôle direct du Gou-

vernement les examens qui donnaient aux jeunes gens le droit de passer des bancs du gymnase aux cours universitaires. En dernier lieu on se déclarait surtout opposé à la position désavantageuse que le projet accordait aux élèves des gymnases libres, qui ne pourraient plus, comme le permettait la loi de 1876, se présenter devant les jurys des gymnases publics, mais devraient tous subir l'examen devant la commission spéciale, et seraient par conséquent privés du privilège accordé aux élèves des gymnases publics, qui pourraient en certains cas être dispensés de l'épreuve orale et, en cas d'échec devant le jury du gymnase qu'ils avaient fréquenté, en appeler devant ladite commission spéciale.

Plusieurs propositions furent faites par la Chambre afin d'éliminer les difficultés que le Gouvernement croyait prévoir dans l'application des dispositions existantes. Quelques membres voulaient proscrire entièrement le commissaire, dont ils considéraient la présence ou comme une simple formalité, ou comme la source de conflits sérieux dont les jeunes gens seraient les victimes ; mieux vaudrait, selon eux, retourner à l'ancien système et accorder aux gymnases le droit de promotion sans contrôle aucun. D'autres exprimaient le vœu que les examens de fin de cours fussent réglés de la même manière que les examens de fin d'année, c'est-à-dire que les jeunes gens fussent examinés par leurs professeurs ordinaires devant le collège des curateurs, qui déciderait en cas de divergence d'opinion, et en présence d'un commissaire du Gouvernement, qui aurait le droit de *veto*, ainsi que celui d'interroger les candidats et d'indiquer les auteurs à expliquer dans l'épreuve orale.

Quoique la commission des rapporteurs se fût ralliée à l'opinion émise en dernier lieu, le ministre a cru ne pas devoir céder et a maintenu le projet, auquel il n'a apporté que des modifications de moindre importance : le recteur aurait le droit de fixer les sujets de composition pour les épreuves écrites sans le concours du commissaire ; la prescription qui donnait à celui-ci le droit de dispenser les candidats de l'épreuve orale dans une ou plusieurs branches fut retirée. Le ministre désirait que les commissaires ne fussent présents qu'à l'épreuve orale, afin de ne pas augmenter inutilement leurs occupations et par conséquent leur nombre. D'ailleurs, dans le système du Gouvernement, la tâche du commissaire n'était pas de juger des connaissances de chaque candidat individuellement dans chaque branche d'examen, mais de s'assurer, aussi bien dans l'intérêt des élèves et de leurs parents, que dans celui des études universitaires en général, que les jeunes

gens, après avoir fréquenté les deux classes supérieures du gymnase, avaient profité de l'instruction telle qu'elle doit être donnée d'après les prescriptions de la loi, et de veiller à ce que l'instruction fût maintenue au niveau désiré. C'est pourquoi le ministre désirait en premier lieu confier ces fonctions aux inspecteurs des gymnases et à d'autres personnes qui avaient passé une grande partie de leur vie dans l'instruction et avaient ainsi acquis quelque expérience des examens. Il ne voulait ni abandonner entièrement le système des commissaires introduit par la loi de 1876, ni laisser aux collèges des curateurs tout le contrôle des examens de sortie. L'expérience avait depuis longtemps montré l'insuffisance de ce contrôle, surtout dans les localités où l'organisation du gymnase laissait encore à désirer. Certes, on ne saurait nier qu'il n'y ait d'excellents gymnases où les examens de fin d'année ont lieu avec beaucoup de rigueur, et où personne n'est admis dans les classes supérieures sans posséder les connaissances exigées par le programme ; mais il y en a aussi où l'on montre trop d'indulgence, tant pour l'admission dans la classe inférieure qu'au passage d'une classe à une autre. Pour démontrer que cette différence existe même encore sous le nouveau régime, le ministre donna quelques chiffres qui sans doute ne manquent pas d'une certaine éloquence. Lors des examens d'admission aux cours de 1880-81, 101 des 497 candidats qui s'étaient présentés pour la première classe avaient été refusés, dont 63 sur 154 candidats aux quatre gymnases d'Amsterdam, de La Haye, d'Utrecht et de Groningue, et 38 seulement sur 343 aux 23 autres établissements publics, parmi lesquels il y en avait même 10 où aucun candidat ne fut refusé sur 150; or, on ne saurait admettre que la préparation dans les écoles primaires pour l'admission au gymnase fût moins bonne dans les quatre grandes villes nommées ci-dessus que dans d'autres localités de moindre importance. Le résultat des examens de fin d'année avait été à peu près de même nature ; à Utrecht 21 échouèrent sur 87, à Rotterdam 19 sur 108, dans six autres gymnases, 8 seulement sur 196 ne furent pas admis à la classe supérieure.

Les discussions publiques dans la seconde Chambre, qui eurent lieu le 31 mai, n'ont pas présenté un grand intérêt. Ce furent en général les observations dont il est déjà fait mention ci-dessus, qu'on fit valoir contre le projet du ministre ; on ne considérait pas les dispositions de la loi de 1876 par rapport aux examens de sortie comme de tout point recommandables et efficaces, mais on ne désirait pas les voir remplacer par d'autres avant même qu'elles

eussent été appliquées ; on ne voulait pas sanctionner des mesures tendant à augmenter l'influence du commissaire ou la prépondérance des épreuves écrites, ni approuver un projet de loi d'après lequel les élèves des écoles libres seraient en bien plus mauvaise condition que ceux des écoles publiques. M. Lenting, tout en désapprouvant le système des commissaires, rappela que, lors des discussions sur la loi en 1876, il avait proposé un amendement tendant à remplacer les examens de fin de cours des gymnases tels qu'ils étaient prescrits par les articles 11 et 12, par des examens à subir devant deux ou trois commissions nommées par le Gouvernement et chargées d'examiner tous les candidats, tant des gymnases publics que des établissements libres. Or, cet amendement ayant été rejeté, il fallait maintenant appliquer le système sanctionné par la majorité de la Chambre, sans y apporter des changements qui tendaient à le dénaturer. Le ministre défendit le projet et tâcha surtout de mettre en évidence le rôle qu'il voulait attribuer au commissaire. Sur la demande d'un des membres, il déclara que le nouveau programme des examens de sortie ne comprendrait pas les sciences physiques et naturelles, mais exigerait des jeunes gens la preuve qu'ils avaient suivi avec succès les cours de langues modernes.

Il nous faut encore faire mention d'un incident qui paraît n'avoir pas été sans influence sur le sort du projet de loi. M. Vermeulen, un des membres du parti catholique, causa à la Chambre une véritable surprise en proposant un amendement tendant à placer les établissements libres, pourvu qu'ils eussent un cours de six ans, tout à fait sur la même ligne que les gymnases publics, par rapport aux examens de fin de cours (1). On conçoit que cette proposition fut vivement combattue par le ministre, qui démontra que le législateur avait non seulement laissé aux établissements de ce genre une entière liberté d'organisation, mais qu'il n'avait même voulu reconnaître au gouvernement aucun droit de contrôle ou d'inspection des écoles libres préparatoires aux études universitaires (2) ; le cours sexennal ne donnait aucune garantie, parce que le plan d'études des gymnases n'était pas obligatoire pour les écoles libres ; il serait de plus impossible de trouver des commissaires impartiaux qui voulussent prendre sur eux de con-

(1) Il importe d'observer que le nombre des établissements libres, tombant sous l'application de cet amendement, est très restreint ; il se borne à quelques écoles dirigées par le clergé catholique ; les protestants orthodoxes ne possèdent qu'un seul établissement de ce genre.

(2) Voir l'ouvrage cité : *Organisation*, etc., p. 61.

trôler, sous ces conditions, les connaissances des élèves de ces établissements. Il paraît que la Chambre n'a pas considéré la proposition de M. Vermeulen comme ayant une portée très sérieuse, mais plutôt comme étant une démonstration contre le ministre M. Six, auquel le parti clérical ne saurait pardonner de n'avoir pas voulu entrer dans ses vues en matière d'instruction publique ; aucun membre du parti libéral ne s'est donné la peine de combattre l'amendement; M. Mackay, membre du parti ultra-protestant, est le seul qui se soit prononcé à cet égard; il se déclara partisan de la proposition de M. Vermeulen, quoiqu'il en regrettât la présentation dans ces circonstances. L'amendement fut rejeté par 41 voix contre 25; la minorité était formée de tous les membres du parti catholique et du parti ultra-protestant, auxquels s'étaient joints, comme d'habitude, quelques membres du parti conservateur.

Le projet lui-même fut rejeté par 41 voix contre 26; parmi les 41 qui ont voté contre, on rencontre les 25 membres qui avaient voté pour l'amendement Vermeulen, ainsi que 16 membres du parti libéral.

Nous avons vu ci-dessus que le ministre avait manifesté son intention de remplacer par un autre le programme des examens de sortie de 1877, aussitôt après l'adoption de son projet de loi. Quoique celui-ci fût rejeté, il n'en fallait pas moins mettre d'accord le programme des examens de sortie avec le nouveau plan d'études de 1878 ; en effet, un nouveau règlement et un nouveau programme ont été arrêtés par un décret royal du 21 juin 1881. Nous en donnons ici la traduction :

Art. 1er. — L'examen de sortie des gymnases à cours sexennal et l'examen devant la commission spéciale désignée à l'art. 12 de la loi du 28 avril 1876, auront lieu pendant trois jours consécutifs, à fixer annuellement par le ministre de l'Intérieur pour chaque gymnase et pour la commission susdite ; le nombre des candidats examinés simultanément n'excédera pas douze.

Art. 2. — Le premier de ces trois jours, tous les candidats sont examinés ensemble ; le second jour a lieu l'examen de ceux qui désirent obtenir le certificat mentionné à l'art. 11 de la loi pour la Faculté de théologie, pour celle de droit ou pour celle des lettres et de philosophie; le troisième jour sont examinés ceux qui désirent obtenir ledit certificat pour la Faculté de médecine ou pour celle des sciences mathématiques et physiques.

Si personne ne s'est présenté pour l'examen de la seconde journée, l'examen de la troisième journée est avancé d'un jour.

Si la majorité des examinateurs ou des commissaires juge nécessaire

de prolonger d'un jour la durée de l'examen d'un ou de plusieurs candidats, il en est donné connaissance à ceux-ci, ainsi que du jour désigné pour cet examen complémentaire.

Art. 3. — L'épreuve écrite de la première journée comprend :

1° Une traduction du grec en hollandais ;

2° Une composition hollandaise sur un sujet à choisir par le candidat parmi six sujets donnés ;

3° L'algèbre, y compris les équations du second degré ;

4° La géométrie, y compris la stéréométrie ;

5° Des traductions de français, d'allemand et d'anglais en hollandais.

Art. 4. — L'épreuve orale de la première journée comprend, outre la discussion des observations auxquelles pourront donner lieu les épreuves écrites du candidat :

1° La traduction et l'explication d'un prosateur attique (p. e. Xénophon, Lysias ou Isocrate) ;

2° La traduction et l'explication d'un poète épique grec ;

3° La traduction et l'explication d'un prosateur latin (p. e. Cicéron, Salluste on Tite-Live) ;

4° La traduction et l'explication d'un poète latin facile (p. e. Ovide ou Virgile) ;

5° L'histoire, spécialement la partie de l'histoire moderne qui a été traitée en sixième.

Art. 5. — L'épreuve écrite de la seconde journée comprend une traduction de hollandais en latin.

Art. 6. — L'épreuve orale de la seconde journée comprend, outre la dicussion des observations auxquelles pourront donner lieu les épreuves écrites du candidat :

1° La traduction et l'explication d'un prosateur attique plus difficile (p. e. Platon ou Démosthène) ;

2° La traduction et l'explication d'un poète dramatique grec ;

3° La traduction et l'explication d'un poète latin plus difficile (p. e. Horace) ;

4° Les antiquités romaines ;

5° Les mathématiques désignées sous 3° et 4° de l'art. 3 ;

Si l'épreuve orale de l'art. 4 n'a pu être terminée en un jour, elle est continuée pendant la seconde journée de l'examen.

Art. 7. — L'épreuve écrite de la troisième journée comprend :

1° Une traduction de hollandais en latin ;

2° L'arithmétique et l'algèbre, y compris les progressions arithmétiques et géométriques et les logarithmes ; la géométrie, y compris la trigonométrie sphérique.

Art. 8. — L'épreuve orale de la troisième journée comprend la discussion des observations auxquelles pourront donner lieu les épreuves écrites du candidat et des sujets traités dans ces épreuves ; puis :

1° La traduction et l'explication d'un prosateur attique plus difficile (p. e. Platon ou Démosthène) ;

2° La traduction et l'explication d'un poète dramatique grec ;

3° La traduction et l'explication d'un poète latin plus difficile (p. e. Horace).

Si l'épreuve orale de l'art. 4 n'a pu être terminée en un jour, elle est continuée pendant la troisième journée de l'examen.

Art. 9. — Les candidats qui possèdent, d'après la loi sur l'instruction secondaire, la faculté de donner l'instruction dans une branche d'études indiquée aux articles qui précèdent, sont dispensés des épreuves pour cette branche.

Art. 10. — Les candidats qui ont subi avec succès l'examen préparatoire à l'examen de médecin indiqué à l'art. 2 de l'arrêté royal du 12 février 1879, ou l'examen d'étalonneur-adjoint des poids et mesures, mentionné dans l'arrêté royal du 11 juillet 1871, sont dispensés des épreuves pour les mathématiques mentionnées aux art. 3, 6, 7 et 8.

Art. 11. — Ceux qui possèdent la faculté de donner l'instruction primaire dans une ou plusieurs langues modernes mentionnées à l'art. 3, sont dispensés d'un examen dans cette langue.

Art. 12. — Le présent décret est exécutoire à partir du cinquième jour de sa promulgation. Le décret du 27 avril 1877 est abrogé à cette époque.

Ce règlement a dû être tout de suite appliqué dans les examens de fin de cours de trois gymnases, savoir ceux de La Haye, de Rotterdam et de Middelbourg. Le ministre a fixé les 11, 12 et 13 juillet pour les examens de La Haye et de Middelbourg, les 13, 14 et 15 juillet pour celui de Rotterdam. Les fonctions de commissaire ont été déférées pour le gymnase de La Haye aux professeurs de philologie Francken et Cornelissen, des Universités d'Utrecht et de Leyde, et au docteur Cramer, directeur de l'école moyenne supérieure de Zutphen; pour le gymnase de Rotterdam, aux professeurs Jonckbloet et Halbertsma, des Universités de Leyde et de Groningue, et au docteur de Loos, directeur de l'école moyenne supérieure de Leyde ; pour le gymnase de Middelbourg, au professeur Naber, de l'Université d'Amsterdam, au docteur Engelbregt, directeur de l'école moyenne supérieure d'Utrecht, et à M. Van Teylingen, docteur en droit à Middelbourg. Le résultat des examens a été comme suit. A La Haye s'étaient présentés deux candidats pour obtenir le certificat pour les Facultés des lettres, de droit ou de théologie, un candidat pour la Faculté de médecine; tous ont obtenu le diplôme demandé. A Rotterdam, deux élèves avaient demandé le certificat pour la Faculté des lettres, etc., et trois le double certificat pour toutes les Facultés; tous ont réussi, excepté un seul candidat de la dernière catégorie, auquel le jury crut devoir refuser le certificat pour la Faculté des lettres. A Middelbourg, enfin, deux élèves ont demandé et obtenu le certificat pour les Facultés des lettres, de droit et de théologie.

Le règlement ni la loi n'obligeant les commissions à présenter ou à publier un rapport, nous manquons de détails sur la manière dont les professeurs et les commissaires ont cru devoir s'acquitter de leurs fonctions. Provisoirement, l'opinion sur la nouvelle orga-

nisation ne pourra donc se baser que sur les dispositions du programme lui-même; c'est pourquoi nous nous bornons pour le moment à soumettre au jugement de nos lecteurs quelques observations auxquelles celui-ci nous donne lieu.

L'auteur du programme paraît avoir eu bien plus en vue la préparation des futurs étudiants en lettres, en droit ou en théologie, que de ceux qui se destinent à l'étude des sciences mathématiques et physiques et surtout de la médecine. Le plan d'études de 1878 laisse déjà beaucoup à désirer sous ce point de vue; nous avions espéré que le programme des examens de sortie remplirait autant que possible cette lacune, en exigeant au moins des futurs médecins à leur sortie du gymnase quelques garanties qu'ils possèdent des notions claires des éléments de la physique et de la chimie, mais nous nous sommes vus frustrés dans cette attente. Nous ne saurions qu'applaudir à l'idée qui veut que l'étude des langues classiques forme la base de l'instruction dans les gymnases, non seulement pour ceux qui ont l'intention de se vouer à l'étude des lettres ou d'autres branches pour lesquelles des connaissances étendues du grec et du latin sont nécessaires, mais aussi pour les jeunes gens qui se destinent à l'étude des sciences exactes, de la nature ou du corps humain, c'est-à-dire pour les futurs mathématiciens, physiciens et médecins; mais nous croyons que, le choix étant une fois fait entre ces deux directions, il faut qu'il ne soit pas sans influence sur la préparation telle qu'elle est donnée aux jeunes gens par le gymnase jusqu'à l'âge de dix-huit ou de dix-neuf ans. Un cours de physique et de chimie comme il est prescrit pour les deux classes supérieures, c'est-à-dire en cinquième deux heures par semaine pour la physique, en sixième une heure pour la physique et une pour la chimie, peut suffire aux besoins des futurs littérateurs, jurisconsultes ou pasteurs, mais ne forme qu'une base bien faible pour l'étude des futurs médecins. Le plan d'études destine à ceux-ci un cours plus étendu de botanique et de zoologie, mais non de physique et de chimie, quoiqu'à notre avis les énormes progrès accomplis dans ces deux sciences depuis un demi-siècle eussent rendu un tel cours bien plus nécessaire. Le programme des examens de sortie aurait pu subvenir à ce besoin, du moins en partie, en exigeant des futurs étudiants en sciences mathématiques et physiques ou en médecine un examen sérieux portant sur la physique et la chimie, pour autant qu'elles sont enseignées dans les deux classes supérieures; mais quoiqu'il exige de ces jeunes gens des connaissances aussi étendues du grec et du latin que des élèves qui se destinent

à l'étude des lettres, du droit ou de la théologie (1), et quoique le programme soit considérablement étendu pour les mathématiques, il n'exige aucune garantie que les futurs médecins aient fréquenté avec succès le cours de chimie et de physique, ni même celui d'histoire naturelle. Ils pourront passer aux études universitaires non seulement sans avoir donné la preuve qu'ils possèdent des connaissances solides en fait de sciences physiques et naturelles, mais même sans avoir jamais suivi un cours dans une de ces sciences; on se souviendra que d'après l'art. 12 de la loi, l'examen est absolument le même pour ceux qui n'ont pas fréquenté un gymnase organisé d'après le plan d'études officiel; le certificat de l'examen de sortie des gymnases pourra donc être dorénavant délivré à des jeunes gens qui n'ont pas même les moindres notions ni de physique, ni de chimie, ni de sciences naturelles.

Il est à craindre que d'un côté l'énorme prépondérance accordée dans le programme aux langues classiques et surtout au grec, d'un autre côté, le défaut d'appréciation qui s'y révèle pour l'étude des sciences physiques et naturelles, ne fasse totalement manquer le but qu'on s'est probablement proposé. Ce but ne saurait être autre que de relever l'importance d'une éducation classique en exigeant pour les futurs docteurs ès sciences mathématiques et physiques, ou en médecine, la même préparation littéraire que pour les futurs docteurs ès lettres, en droit ou en théologie. Le moyen serait sans doute infaillible si l'examen de sortie du gymnase était le seul chemin qui menât à l'exercice de l'art médical; mais les mesures prises par le gouvernement dans les dernières années pour encourager les études médicales ont ouvert au contraire une autre voie bien plus courte et plus facile.

La question qui a depuis longtemps été agitée, tant à l'étranger qu'en ce pays, à savoir si une préparation classique dans un gymnase est nécessaire pour la formation des médecins, a été résolue en Hollande par la loi du 25 décembre 1878, qui admet à l'examen pratique donnant le droit d'exercer la médecine dans toute son étendue, non seulement ceux qui ont subi avec succès les examens de la licence et du doctorat désignés par la loi sur l'instruction supérieure, mais aussi ceux qui ont obtenu les certificats spéciaux mentionnés dans la loi du 25 décembre 1878. Voici quelles sont les

(1) La seule différence consiste en ce que les élèves qui se destinent à l'étude des lettres, etc., ont en plus à subir une épreuve orale sur les antiquités romaines.

prescriptions par rapport aux examens à la suite desquels ces certificats peuvent s'obtenir :

Le premier de ces examens à subir devant une des Facultés des sciences mathématiques et physiques des Universités, comprend la physique, la chimie et la botanique ; pour être admis à cet examen, il faut qu'on possède un des trois certificats suivants : 1° le certificat constatant qu'on a subi avec succès l'examen de passage de la quatrième à la cinquième classe d'un gymnase ; 2° le diplôme de fin de cours d'une école moyenne supérieure à cours quinquennal ; 3° un certificat délivré par une commission spéciale après un examen où le candidat aura à montrer « qu'il possède la préparation nécessaire pour l'étude des sciences physiques et naturelles ». Le programme de ce dernier examen a été arrêté par un décret royal du 12 février 1879 ; il comprend le hollandais, les éléments du français et de l'allemand, l'arithmétique et l'algèbre jusqu'aux équations du degré supérieur, la géométrie y compris la stéréométrie et la trigonométrie sphérique.

Le second et le troisième de ces examens portent exclusivement sur les sciences médicales ; ils sont identiques aux examens de la licence et du doctorat, tels qu'ils sont prescrits par la loi sur l'instruction supérieure et par le décret royal du 27 avril 1877 (1) ; ils sont passés devant la Faculté de médecine.

On voit par ce qui précède que le droit d'exercer la médecine peut s'obtenir après une préparation qui n'exige aucune connaissance des langues classiques, quoique le certificat de l'examen de sortie des gymnases soit nécessaire pour pouvoir prétendre au grade de docteur en médecine. Si l'on compare les deux chemins qui mènent presque au même but, on voit que celui qui conduit au doctorat exige deux ou trois années de plus. Un jeune homme entrant au gymnase à l'âge de douze ans, peut obtenir à l'âge de dix-huit le certificat de l'examen de sortie ; puis il lui faut au moins deux ans pour se préparer au premier examen universitaire portant sur la physique, la chimie, la botanique et la zoologie ; il a donc atteint l'âge de vingt ans au moins avant de pouvoir commencer les études médicales proprement dites. Si, au contraire, il entre à l'école moyenne supérieure à l'âge de douze ans, il peut après cinq ans obtenir le certificat de l'examen de fin de cours ; les connaissances des sciences physiques et naturelles qu'il a acquises à l'école moyenne, sont telles qu'il lui faut tout au plus une année pour se préparer au premier examen prescrit par la loi du 25 dé-

(1) Voir l'ouvrage cité : *Organisation*, etc., p. XC.

cembre 1878; il peut donc commencer à l'âge de dix-huit ans les études médicales et a, par conséquent, deux années d'avance sur son collègue du gymnase. L'expérience des deux dernières années a déjà montré que plusieurs jeunes gens fréquentent l'école moyenne dans l'intention de se vouer plus tard à l'étude de la médecine, et il est à craindre que le programme des examens de sortie des gymnases que nous venons de décrire, ne fasse encore accroître considérablement leur nombre, au grand détriment des études classiques. Si ce programme n'est pas bientôt modifié de manière à faciliter pour les élèves des gymnases la préparation aux études médicales, il se peut que dans peu d'années on compte en Hollande un grand nombre de médecins, mais bien peu de docteurs en médecine.

STEYN-PARVÉ,
Inspecteur de l'instruction secondaire.

DE L'ENSEIGNEMENT

DE LA PHILOSOPHIE

DANS LES LYCÉES

L'Université n'est plus, comme on a pu l'en accuser autrefois, tournée obstinément vers le passé, rebelle à toute innovation, et seule immobile dans le mouvement universel de notre époque. Elle discute les méthodes et les programmes; elle est la première à demander un grand nombre de réformes dont quelques-unes sont faites et quelques autres se feront, nous l'espérons du moins, par une évolution continue. C'est surtout l'enseignement littéraire qui avait besoin de se rajeunir : nos classes de sciences avaient suivi tant bien que mal le progrès des sciences ; mais la rhétorique était restée une fabrique de vers peu latins et de discours sans idées. Quant à la philosophie, M. Cousin et son état-major l'avaient façonnée une fois pour toutes à l'usage des lycées, lui avaient assigné des limites fixes, et avaient décidé qu'elle n'irait pas plus loin, ni moins loin. Le professeur devait donc démontrer la spiritualité et l'immortalité de l'âme par les moyens officiellement reconnus, prouver le libre arbitre par ordre, chercher la substance et trouver Dieu sur commande, enfin se livrer tout entier et livrer ses élèves à l'éclectisme et aux doctrines brevetées avec garantie du gouvernement.

Du reste, nous n'avons pas eu beaucoup à nous louer de ce système prohibitif qui instituait une orthodoxie, et qui, loin de susciter les initiatives de la pensée et d'encourager les efforts d'originalité, ajoutait aux dogmes religieux l'étrange variété des dogmes métaphysiques. Comme toutes les œuvres de l'esprit, et plus encore que la littérature, la philosophie meurt de la protection, et vit de la liberté. Aussi est-il permis d'affirmer qu'elle n'a pas rendu dans nos lycées les services qu'on avait le droit d'en attendre : elle y était réduite à des lieux communs qui se transmettaient pieusement de cours en cours, de générations en générations, avec des variations de forme plus ou moins brillantes.

Elle devenait presque une répétition de la rhétorique : la réforme s'imposait. Quels changements le conseil supérieur a-t-il

donc introduits dans cette partie de l'enseignement littéraire, qui peut avoir une si haute importance ? Dans quelle mesure a-t-il remanié ou rajeuni un programme insuffisant et vieilli ? Qu'a-t-on fait et que faudrait-il faire encore ? La question est d'un intérêt capital pour les études philosophiques, dont la valeur est trop contestée, peut-être parce qu'on voit, non pas ce qu'elles sont ou ce qu'elles doivent être, mais ce qu'elles étaient jusqu'à ces derniers temps.

Au moment où l'Université s'apprêtait à nommer ses premiers députés au conseil supérieur, deux grands courants d'opinion se sont produits parmi les partisans d'une réforme. Les uns désiraient la rénovation de l'enseignement classique et libéral pour le sauver en l'allégeant. Les autres, plus révolutionnaires, le condamnaient sans rémission et visaient à le détruire. — Pourquoi, disaient-ils, donner aux enfants et aux jeunes gens une éducation de luxe, qui ne leur sera d'aucun secours au sortir du collège ? Un médecin a-t-il besoin de savoir le latin ? Ne suffit-il pas à un avocat de connaître le droit et la langue française ? Nos bacheliers, en admettant qu'ils soient en état d'apprécier Homère ou Virgile, ne tirent pas le plus mince profit de cette belle science, dès qu'ils entrent dans la vie : la preuve en est qu'ils se hâtent de l'oublier. Singulier système, qui consiste à négliger tout ce qui est utile et à cultiver pendant de longues années tout ce qui est inutile, à dédaigner le nécessaire et à rechercher le superflu ! — Il est clair que si ces idées avaient triomphé, la philosophie était à supprimer : ce n'est pas une étude professionnelle, et nous ne prétendons pas qu'elle soit une préparation aux différents métiers. Mais aussi l'Université ne se propose pas de transformer l'éducation en une sorte d'apprentissage, très peu pratique d'ailleurs : car on ne trouvera pas un programme uniforme, qui convienne à toutes les professions sans distinction, et d'autre part il est impossible de fractionner l'enseignement à l'infini : ce serait détruire le lien social, séparer les esprits et les mettre à l'étroit. M. Fouillée, l'un de nos maîtres les plus remarquables et les plus attachés à la démocratie, nous avertit de nous défier de cet utilitarisme exclusif, qui est le défaut et qui serait facilement la perte des démocraties. Nous voulons des caractères fermes, des hommes bien armés pour la lutte quand ils seront aux prises avec les réalités de la vie ; mais nous voulons en même temps des intelligences étendues, nourries de beauté, ouvertes à toutes les idées généreuses ; le progrès est à ce prix. La démocratie ne doit pas être uniquement la victoire du nombre brutal ; elle doit être le triomphe de l'idée, répandue de

plus en plus et rayonnant jusque sur les masses, qu'elle éclaire, qu'elle échauffe et qu'elle relève. Nos représentants et le conseil tout entier ont préféré l'évolution à la révolution, le renouvellement au nivellement, et il n'est que juste de les en féliciter.

En résumé, deux systèmes de pédagogie sont en présence : les uns n'admettent qu'une éducation matérielle, qui consiste à emplir le cerveau de faits, à l'encombrer de connaissances nombreuses et pratiques autant que possible ; les autres tiennent pour l'éducation formelle, qui a pour objet de cultiver les facultés mêmes, en s'adressant à l'imagination surtout, et qui s'inquiète moins du contenu. Il nous semble qu'il y a, dans l'un et dans l'autre sens, une exagération dangereuse, et que, dans une pédagogie avisée, ces deux systèmes, au lieu de s'opposer, peuvent et doivent se compléter mutuellement. En effet, comment l'intelligence se formera-t-elle, si on ne lui fournit pas une matière ou si on la sollicite à travailler dans le vide? Et qu'est-ce que la matière sans la forme, le corps sans l'âme ? Les maîtres les plus remarquables, ceux de Port-Royal, et même Rollin dans la vieille Université, se sont efforcés de réaliser cette union féconde du système matériel et du système formel, qui développe toutes les puissances de l'être intelligent dans leur harmonieuse complexité. Ce que nous réclamons, c'est une éducation à la fois scientifique et artistique, une éducation vraiment libérale, vraiment pleine. Mais la méthode des Jésuites, désireux de tromper les esprits par des amusements plutôt que de les éveiller à la pensée, avait envahi nos collèges et nos lycées. Ce sont eux qui avaient mis dans un tel honneur les difficultés frivoles du vers latin et les élégances pénibles du discours. Nos réformes ne sont qu'un retour à des traditions trop longtemps abandonnées. Dès lors, la philosophie offre un intérêt de premier ordre, elle a sa place marquée dans nos classes, et, après tout, elle répond aux besoins les plus clairs du génie national. Sans doute, les Français n'ont point la tête organisée comme les Allemands, pour la métaphysique : en revanche, leur littérature est imprégnée de philosophie, et leur politique de même : car ils sont peut-être le seul peuple qui ait fait une révolution philosophique, pour des principes et des idées plutôt que pour des intérêts, et c'est là ce qui constitue, pour ainsi dire, la personnalité morale et la grandeur de notre pays. Quels que soient les préjugés qui courent, il faut donc que l'enseignement tout entier, dans toutes les classes, soit philosophique et conduise nos élèves, par une préparation naturelle, à ce cours spécial de philosophie, qui est l'achèvement de l'œuvre.

Rien de plus délicat que de fixer le programme de cette dernière année, qui marque pour beaucoup la fin des études. La philosophie ne forme pas un tout homogène, et il est difficile de l'enfermer dans une définition unique. D'après M. H. Spencer, elle doit être la plus large des synthèses, ramener à l'unité la diversité des connaissances acquises aux différentes époques, et en tirer des conclusions théoriques, qui devancent ou dépassent un peu la science, peut-être, mais qui s'appuient fortement sur elle. M. H. Spencer lui-même nous donne un remarquable exemple de cette philosophie, qui est à la fois un résumé de la science actuelle et comme une présomption prophétique de la science à venir, lorsqu'il prend pour point de départ les doctrines modernes de l'hérédité et de l'évolutionnisme, pour en étendre l'application aux corps inorganiques ou organisés ainsi qu'aux esprits, lorsqu'il nous montre les planètes sortant des nébuleuses, la pensée se constituant et se développant par l'expérience accumulée des siècles, et l'individu déterminé dans ses facultés, dans ses idées, dans tout son être, non seulement par son éducation propre, mais encore par l'héritage des générations passées, lorsqu'enfin il se fait le Darwin de la psychologie. Ajoutons que la philosophie met en lumière les principes et les méthodes, qu'elle éclaire ainsi la marche de l'intelligence, et il faudra bien reconnaître qu'elle a un rôle des plus utiles. Car, si elle raisonne les méthodes, si elle range les vérités partielles sous une vérité commune qui les embrasse toutes, elle fournit comme un fil conducteur au savant, et d'autre part elle est la conclusion, toujours provisoire, il faut l'avouer, du travail accompli dans un temps donné. D'ailleurs, est-ce bien là son unique et seul objet? Que la psychologie et la logique soient deux parties très importantes de cette étude, ce n'est pas nous qui le contesterons : mais elle est également une morale. En d'autres termes, il y a une logique de la volonté et de l'action, comme il y a une logique de l'entendement et de la spéculation. Agrandir le domaine de la conscience, soit pratique, soit spéculative, dans l'ordre de la morale ou dans l'ordre de la science, voilà donc à proprement parler la fin et la raison d'être de la philosophie. Quant à la métaphysique pure, ces recherches sans fin sur un objet toujours insaisissable, ces efforts multipliés de la raison qui tâche de se dépasser elle-même, ces systèmes qui sont des créations artistiques, tout cela ne laisse pas d'avoir un intérêt très réel : mais nous ne voyons pas bien comment un pareil enseignement pourrait exister utilement dans nos lycées, à titre dogmatique. Or, dans l'ancien programme, sous des noms différents, sous des prétextes

divers, la métaphysique était à peu près partout. Elle envahissait la psychologie : à peine exposait-on dans un cours les conditions organiques ou psychiques de la sensation ou du sentiment, les phénomènes de la mémoire ou la manière si curieuse dont les idées s'enchaînent et s'évoquent l'une par l'autre, enfin le mécanisme de l'intelligence et de la volonté. On passait rapidement sur les faits, mal connus parce qu'ils étaient mal étudiés ; on les dédaignait pour se jeter et se perdre dans des discussions toujours ouvertes et fatalement stériles, pour aborder les problèmes de la substance ou de l'âme, du matérialisme ou du spiritualisme. On était psychologue, comme au moyen âge on était physicien, chimiste, astronome, je veux dire *a priori*. Il n'y avait donc pas de progrès possibles : à quels résultats aurait abouti la science de l'électricité, si on s'était contenté de discuter sur la nature de l'électricité, considérée en elle-même, ou la science des corps, si on s'était borné à des controverses sur l'essence de la matière ? De même, la métaphysique se mêlait à la logique : on commençait par traiter du septicisme et de la certitude, et par disserter sur l'essence de la vérité, avant d'avoir pu connaître aucune vérité, avant d'avoir analysé les procédés de l'esprit. Elle dominait la morale : car on avait eu soin de placer les questions de morale au dernier rang, après la théodicée qui devait leur servir de préface. Par une sorte d'aberration étrange, on allait du moins connu au plus connu, et, au lieu d'éclairer les parties les moins intelligibles de la philosophie à la lumière des vérités les plus certaines et les plus facilement intelligibles, on répandait sur toutes choses l'obscurcissement de la métaphysique !

Le nouveau programme, élaboré par des hommes de progrès, est plus rationnel, parce qu'il supprime cet alliage bizarre d'éléments hétérogènes. Sans doute, il accorde une place aux problèmes métaphysiques dont nous venons de parler, mais une place à part, sous un titre spécial. Il distingue les questions de fait, qui ont un caractère scientifique, et les questions qui vont au delà du fait, qui débordent l'expérience et qui par cela même ne rentrent pas dans la science : c'est l'affranchissement de la logique et de la psychologie. Cette distinction des genres, nettement établie, sera utile à plusieurs points de vue. Pourquoi mettre sur le même rang des lois certaines, vérifiées et consacrées par l'observation, et des théories hypothétiques, conçues *à priori*, qui, par nature, échappent à toute vérification ? N'est-ce pas jeter la confusion dans les intelligences, et les fausser par un enseignement sans méthode ? La psychologie en particulier, qui est encore dans la période de

formation, gagnera beaucoup à être dégagée et allégée du bagage métaphysiqne. On peut repousser le positivisme anglais, si l'on ne croit pas que la science pure, toujours inachevée et « courte par quelque endroit », suffise aux curiosités infinies de l'esprit humain. Cependant, il est juste de reconnaître que les Stuart-Mill, les Bain et les Spencer sont les créateurs de la psychologie : tout psychologue, quelles que soient ses idées sur l'âme et la substance, doit être positiviste sur le terrain scientifique. Qu'on soit matérialiste ou spiritualiste, les faits psychiques dont il s'agit de déterminer la loi ne changent pas au gré des théories, et il est inadmissible qu'il y ait deux psychologies différentes et même opposées, l'une spiritualiste et l'autre matérialiste.

Le programme n'est pas seulement plus logique et plus net : il est plus complet. Par exemple, il renferme un chapitre sur la psychologie comparée, et c'est là une excellente innovation. Trop longtemps, et surtout depuis Descartes, sans adopter dans sa rigueur absolue la doctrine cartésienne, les philosophes ont isolé l'humanité dans le règne animal : l'homme était considéré comme un être privilégié, radicalement distinct des autres êtres et doué de facultés exceptionnelles. On laissait bien aux bêtes un minimum de conscience, puisqu'on les jugeait capables de ressentir des impressions de plaisir et de douleur. En revanche, on ne leur attribuait pas le moindre élément d'intelligence ; l'instinct, mot vague et mal défini, servait à expliquer leurs mouvements, leur conduite, leur industrie : c'était les réduire à un mécanisme conscient, qui se développerait dans une série d'actions, parfaitement irréfléchies, quelle qu'en fût la complexité. Ainsi, tous les naturalistes avouent leur impuissance à séparer d'une manière certaine, par des caractères incontestables, le règne animal du règne végétal, et la nature, qui procède par des transitions si délicates, si insensibles, aurait fait de la bête à l'homme un saut brusque et tout à fait extraordinaire ! Elle aurait comme changé de méthode, et se serait démentie par une exception contraire à la règle générale de son processus ! Voilà certes une opinion flatteuse : par malheur, une observation un peu plus attentive suffit pour en établir l'inanité. Si l'on étudie l'homme dans les races inférieures et les autres animaux dans les espèces supérieures, on constate une différence de degré, et rien de plus. Il n'est pas aussi facile qu'on pourrait le croire de noter les qualités ou les facultés vraiment distinctives, qui seraient la marque essentielle et particulière de l'humanité. Est-ce la liberté ? Mais tout un parti de psychologues la repousse comme une illusion. Est-ce la moralité ou la religiosité ? Mais on

prétend que certains peuples en sont dépourvus. Est-ce enfin le progrès? Mais rien ne prouve que les bêtes soient entièrement incapables d'acquisitions nouvelles et de progrès; rien ne prouve, en réalité, que les abeilles aient toujours travaillé, ainsi qu'on l'affirme, avec la même régularité et la même perfection sur un plan fixe et invariable. Il y a donc là un problème des plus curieux, un large champ d'études, ouvert aux recherches psychologiques. Le programme accorde également une place aux doctrines modernes de l'évolutionnisme : ce sont là, du reste, deux réformes qui se complètent l'une par l'autre. Si l'homme, dans ses traits essentiels, ne ressemble en rien aux êtres qui l'entourent, si aucune parenté ne le rapproche d'eux, nous sommes obligés d'admettre en même temps qu'il a été fait comme d'un seul jet, à peu près tel qu'il existe encore aujourd'hui, et qu'il est, on ne sait comment, l'œuvre direct de la nature, le produit d'une création spéciale. Si au contraire il n'est pas une exception, et si, malgré sa supériorité actuelle, il ne constitue pas un monde à part dans le monde, nous pouvons supposer qu'il est le résultat d'une longue évolution, et que la nature va des êtres les moins compliqués aux êtres les plus compliqués par voie de transformation : le débat est ouvert. Nous n'avons pas le droit d'ignorer de quelle manière Darwin, ramenant à l'unité la diversité apparente des espèces, donne à toutes une origine commune, de telle sorte que les plus parfaites sortiraient des plus imparfaites, comme l'animal sort du fœtus. Nous n'avons pas le droit d'ignorer comment à l'empirisme ancien se substitue un empirisme nouveau, dont la base est singulièrement élargie. Au lieu d'assimiler l'être naissant à une table rase et d'expliquer toutes les idées par l'expérience individuelle, M. H. Spencer accepte le système kantien des idées *a priori*, qui sont les formes de l'entendement, ou, si l'on veut, qui sont l'intelligence virtuelle : seulement, il les explique par l'expérience de la race, si bien qu'il y aurait entre les générations successives une solidarité, non plus morale uniquement, mais très réelle, et que le passé, d'une certaine façon, se prolongerait dans le présent. Depuis plusieurs années, les théories évolutionnistes pénètrent en France et gagnent du terrain, malgré les préjugés, malgré les objections, et même malgré les plaisanteries, plus ou moins spirituelles, qui les ont accueillies d'abord ; les préjugés passent, l'esprit passe ; la science et la raison restent. Les espèces sont-elles fixes et originairement multiples, ou devons-nous croire qu'elles dérivent les unes des autres? Ce n'est pas à nous de discuter ici une pareille question : en tous les cas, s'il n'y a là qu'une hypothèse, elle est

assez belle et assez féconde pour qu'on la prenne en sérieuse considération. Nous en dirons autant de l'évolutionnisme proprement psychologique. L'expérience, même l'expérience de la race, suffit-elle à rendre compte de toutes les idées ? Dès que l'intelligence paraît, ne doit-elle pas avoir ses formes plus ou moins conscientes ? M. H. Spencer n'est-il pas trop absolu dans ses affirmations ? En tous les cas, nous sommes en présence d'une théorie remarquable, qui a pour elle un grand nombre de faits, et qui explique, sinon l'âme entière, du moins une partie de l'âme : car il est clair que nous apportons en naissant des dispositions et des aptitudes héréditaires, et que nos ancêtres, le mot devient rigoureusement juste, revivent quelque peu en nous. Qu'on adopte une opinion favorable ou contraire au transformisme, il n'est pas permis de traiter avec mépris et de ne pas admettre à l'examen, dans un cours même élémentaire, une question aussi intéressante que celle de l'hérédité ; ce serait puéril.

Voilà pour la genèse de l'esprit. Si maintenant nous voulons connaître l'homme dans le présent, tel qu'il se manifeste à nous, il ne suffit pas d'énumérer les phénomènes de l'ordre spirituel et de les classer en les rattachant les uns aux autres : il est indispensable d'en étudier, autant que possible, les conditions organiques. Dans ce siècle, la physiologie, dont le domaine s'étend chaque jour, a pris une importance psychologique. La division des sciences se justifie par les nécessités de l'étude et répond à des différences d'objet, mais à la condition qu'on ne la pousse pas trop loin ; s'il est vrai que les sciences divergent selon la fin qu'on se propose, il est vrai aussi qu'elles se touchent et se mêlent dans une certaine limite et qu'il y a des points communs, parce que, dans la réalité, les choses ne sont jamais entièrement séparées et qu'on ne saurait fixer des frontières très nettes. Les mathématiques s'appliquent à la physique, la physique ne doit pas être étrangère au physiologiste, et la physiologie, de son côté, entre pour une forte part dans la psychologie. Est-ce que la sensation, qui joue un si grand rôle dans la vie spirituelle, n'a pas pour conditions un contact matériel et une série de mouvements nerveux, et connaît-on un fait si on ne l'a point saisi dans sa connexion avec la cause qui le détermine ? Quand on a cité les qualités dont l'ensemble forme une bonne mémoire, quand on a rapporté les phénomènes du souvenir à une faculté particulière, quelle connaissance nouvelle a-t-on acquise ? Ajoutez que la durée ou la précision du souvenir tient soit à l'attention, soit à la force ou à la répétition des impressions : vous constatez des faits, mais vous

n'en avez pas la science. La physiologie nous montre la corrélation de ces faits avec l'état de l'organisme : comment le psychologue se résignerait-il à ignorer les observations si précieuses du médecin qui a étudié l'état organique des sujets atteints d'amnésie ? Nous savons ainsi que la mémoire se résout en une pluralité de mémoires, dont chacune dépend d'une partie spéciale du système nerveux. On est bien obligé, dès lors, d'abandonner la vieille théorie de la mémoire, considérée comme une puissance purement spirituelle, comme une faculté irréductible de l'âme. Les physiologistes ne s'arrêtent pas dans cette voie qu'ils ont ouverte : ils annoncent la prétention de localiser peu à peu toutes les fonctions psychiques. La tâche est-elle réalisable, ou ne serait-ce que des efforts perdus et condamnés à ne pas aboutir ? Tant que nous n'aurons pas devant nous des résultats certains et incontestés, il n'est que juste de garder une réserve prudente. Quoi qu'il en soit, l'homme n'est pas un être double ; la vie psychique a ses racines dans l'organisme, et l'on peut soutenir qu'en fouillant le corps, le scalpel saisit quelque chose de l'esprit. Sans doute, le sens commun est réfractaire à ces idées ; il admet volontiers que le mouvement et la pensée sont les propriétés de deux substances hétérogènes, qui se trouvent associées par force, sans être unies en droit, et qui, loin de former un accord harmonieux, s'opposent dans des conflits fréquents. Mais le sens commun est déterminé par les apparences ; il reste à la surface des choses, et le plus souvent il est démenti par le progrès de la raison ou par une observation plus pénétrante. Il faut en finir avec cette philosophie du préjugé, qui coupe l'homme en deux, avec cette psychologie superficielle, qui se borne à une description des faits, à une géographie stérile et factice de l'âme humaine ! Bien des personnes résistent encore à cette invasion de nouveautés qui s'appuient pourtant sur la méthode expérimentale, par défiance du matérialisme, et de peur qu'un pareil enseignement ne produise des générations mal pensantes. On dirait, à les entendre, que la crainte de la science est le commencement de la sagesse ! Ne protégeons pas trop le spiritualisme, qui doit se défendre par son excellence propre, à moins qu'il ne soit une de ces croyances naïves qui menacent de tomber à la chute des premières illusions ! Nous avons, pour notre compte, beaucoup plus de foi dans la valeur et dans la vitalité d'une doctrine qu'on affaiblissait à la fin par un excès de précautions. Et d'ailleurs, avant tout, il faut mettre chaque chose à son rang, et la métaphysique après la science : le respect de la vérité l'exige. Le nouveau programme de psychologie nous paraît

donc supérieur à l'ancien, parce qu'il est moins confus et parce qu'il est moins timide. Et cependant, il y aurait peut-être une dernière épuration à faire : le problème de la liberté serait à sa place dans la métaphysique et, au besoin, dans la morale ; il est déplacé dans une science qui a pour objet des faits observables. Si la liberté pouvait être constatée comme un fait de conscience positif, on ne verrait pas toute une école de philosophes et ceux qui sont le moins épris de métaphysique la nier et la repousser comme une illusion agréable, comme une espèce de flatterie que l'homme s'adresserait à lui-même. Nul n'a jamais songé à nier la réalité du souvenir ou de la sensation et du sentiment : pourquoi nierait-on la réalité de l'action libre, si elle était donnée dans l'expérience ? Il serait donc naturel d'éliminer cette question des études psychologiques, puisqu'on se propose de créer une psychologie positive, vraiment scientifique et par là même capable de progrès.

La psychologie, en un sens, pourrait être appelée la science des sciences, parce qu'en nous donnant la connaissance de nous-même, elle nous permet de remonter à la source de toute vérité, parce que la critique sévère de nos facultés nous amène à circonscrire nos efforts et nous préserve de les dépenser dans des tentatives hasardées et infructueuses. Mais la morale, dont les maximes doivent régler notre conduite, est la partie, en quelque sorte, la plus philosophique de la philosophie : elle en est le cœur. Une erreur nous semble moins grave qu'une faute ; l'abstention, qui est possible dans l'ordre de la spéculation, n'est pas possible dans la pratique : il faut agir. La logique de l'action a donc une portée pleinement universelle, et les principes de la volonté sont d'une importance plus immédiate que les principes de l'entendement. On voit par là combien il est bizarre et dangereux de subordonner la pratique à la spéculation, la morale à la métaphysique. Quand l'ancien conseil plaçait la théodicée avant la morale, il obéissait à des préjugés peu philosophiques et à des préoccupations peu libérales. Entre la théodicée officielle et la théologie, entre le Dieu universitaire des vieux programmes et le Dieu de la religion, quelle était la différence ? En somme, on craignait la libre-pensée et le libre examen ; ce qu'on voulait, c'était non pas une morale indépendante, mais, au contraire, une morale très dépendante, liée à de véritables dogmes. Le simple changement qu'on a introduit dans la disposition des matières marque un esprit nouveau, un esprit de liberté. On prétend que les Français se laissent facilement entraîner par des formules vides et par des mots sonores, et c'est vrai, dans certains cas. En revanche, que de fois ils se lais-

sent effrayer par des formules nouvelles, nécessaires à l'expression d'une théorie nouvelle ! Au lieu de juger les doctrines en elles-mêmes, on s'arrête au titre, et l'on a peur d'aller plus loin : jusqu'à l'idée ! C'est ainsi que la morale indépendante inspire une singulière défiance à bien des gens, qui entrevoient sous ce titre je ne sais quel fantôme peu rassurant, une morale indépendante de tout principe, tandis qu'il s'agit seulement de constituer une morale affranchie de l'élément théologique et fondée sur le respect de la personnalité humaine. — Mais, dira-t-on, d'où vient à l'homme cette règle du devoir dont il a la notion ? Qu'est-ce qu'un commandement sans un être qui commande, et comment pouvons-nous avoir le sentiment de l'obligation si nous ne sommes pas obligés par Dieu ? Une morale sans Dieu ne se comprend pas et n'a aucune efficacité. — Il y a, dans cette objection, un réalisme dont nous avons le droit de nous étonner, car il ne semble guère s'accorder avec une philosophie spiritualiste. Et pourquoi l'homme suivrait-il la loi du devoir, conçu comme un commandement divin ? Faut-il croire qu'il se soumettra par crainte d'un châtiment et par espoir d'une récompense ? On réduit ainsi la vertu à un calcul, et le devoir n'est plus qu'une servitude : la dignité humaine est rabaissée, la moralité est altérée et même supprimée par cet intérêt qui se mêle à nos actions. Faut-il dire que nous adhérons librement et sans aucun souci d'intérêt à la volonté de Dieu, parce que nous la considérons comme la volonté souverainement bonne ? Mais alors, ce n'est pas un être qui nous oblige, c'est encore l'idée, l'idée que nous objectivons et que nous personnifions dans un être. Ce n'est pas la notion de Dieu qui domine la moralité, c'est la morale qui domine la théodicée et qui détermine la notion de Dieu. Nous avons tous plus ou moins le pouvoir de nous élever à la conception de l'idée et le devoir de la réaliser par nos actes. Ainsi nous n'obéissons qu'à nous-mêmes ; nous sommes, suivant l'expression de Kant, nos propres législateurs, et nous faisons de nous notre œuvre personnelle. La vertu ne consiste pas dans une dépendance, elle consiste dans la liberté de l'homme qui sait se commander et qui, au lieu d'être soumis aux choses, ne relève que de l'idée, c'est-à-dire de sa raison et, par suite, de lui-même. La conscience du devoir n'est pas toujours claire assurément, mais elle est moins obscure que la notion de la divinité : qu'on définisse Dieu un pur esprit ; qu'on l'appelle l'être suprême, l'être parfait ou le créateur ; qu'on accumule les mots ou les images : la raison finie ne sera jamais capable de comprendre l'infini, puisqu'il y a une disproportion énorme

entre l'objet à connaître et le sujet connaissant. Autant de métaphysiciens, autant de théodicées différentes : la morale doit rester une pour tous. La théodicée admet la diversité sans admettre le progrès ; le système d'Aristote vaut bien les systèmes qui lui ont succédé : la philosophie morale se développe et s'éclaircit de plus en plus ; aucun philosophe ne défendrait aujourd'hui la cause de l'esclavage. Loin de subordonner la morale à la théodicée, nous voudrions, au contraire, que le chapitre des devoirs religieux fût retranché du programme. J'ai des devoirs envers moi-même, parce que j'ai un pouvoir sur moi-même ; j'ai des devoirs envers mes semblables, parce que je suis en relation avec eux. Quel pouvoir l'homme a-t-il donc sur un être tel que Dieu ? La prière n'a qu'une valeur subjective : il est contraire à l'expérience et contraire à la raison de supposer que les lois générales du monde sont assez flexibles pour être modifiées en faveur de l'individu : le déterminisme des choses ne souffre pas d'exception. Une morale qui ne repose pas sur la révélation, mais sur la raison, ne peut que rester absolument pure de tout mélange théologique. Ce que l'individu doit à l'humanité dans sa propre personne, ce qu'il doit à la société où il vit, à la famille, à son pays, ce que la société lui doit, les obligations et les droits du citoyen, voilà ce qui est utile et indispensable d'apprendre ; joignons à ces considérations dogmatiques des considérations historiques, cherchons comment le sentiment désintéressé du droit et du devoir a pris naissance et a grandi dans les peuples ; car l'évolutionnisme trouve sa place dans la morale comme dans les sciences de la nature. Sans ramener la notion du bien à l'intérêt, sans expliquer le sujet tout entier par l'expérience et par l'objet, il est bien légitime de penser que le germe de l'idée, d'abord inconscient, s'est développé peu à peu par une évolution progressive. Affirmer que l'homme est arrivé lentement et par degrés à la raison, ce n'est pas diminuer la raison ; affirmer que la conscience désintéressée du devoir est le résultat d'un progrès, ce n'est pas l'affaiblir, et l'histoire n'est pas en contradiction avec la morale, parce qu'elle nous montre comment la moralité, virtuelle autrefois et ignorée de la conscience, est devenue de plus en plus claire, de plus en plus actuelle. En tout cas, il y a là un champ d'études positif, assez vaste pour qu'on évite de l'étendre, et nos devoirs sont assez complexes pour qu'on ne les complique pas en créant des devoirs fictifs, dont la valeur est très contestable.

Il nous reste à signaler une dernière innovation, dont la portée est considérable : désormais le professeur de philosophie accordera

quelques leçons à un cours sommaire d'économie politique. Sans doute, ce ne sera qu'une étude forcément incomplète du système économique tel qu'il est appliqué en France : encore cette étude aura-t-elle une double utilité. D'une part, on ne comprend pas que des élèves qui seront bientôt des citoyens, appelés à exercer leurs droits civiques, ne connaissent en aucune manière les lois de l'échange et du crédit, l'assiette des impôts et la source des richesses nationales. D'autre part, l'économie politique est une science naissante, dont l'accroissement rapide présenterait des avantages certains. Cet enseignement, si restreint qu'il soit, peut néanmoins provoquer et déterminer des vocations. Mais toutes ces additions ne sont bonnes que si on retranche en même temps qu'on ajoute, et c'est ce qu'on ne fait pas. Nos programmes s'allongent indéfiniment; tout ce qu'ils contiennent est sacré, on n'y touche pas. Les élèves courent d'une science à l'autre, sans rien approfondir : au moment du baccalauréat, ils ont des connaissances très étendues en superficie, qui n'ont pas vraiment pénétré dans l'esprit et qui s'en échappent au plus vite, dès que le baccalauréat est obtenu. Qu'on allége donc les programmes, c'est la réforme la plus urgente. Pour la classe qui nous occupe, le choix ne nous paraît pas embarrassant. Nous avons applaudi en voyant la métaphysique éliminée de la logique, de la psychologie et de la morale. Nous n'aurions pas beaucoup de regrets, si on se résignait à l'éliminer, en grande partie du moins, de l'enseignement philosophique tout entier.

La métaphysique n'est pas une science, elle ne parvient pas à des résultats objectifs, mais à un ensemble de croyances subjectives. Il y a deux sortes de sciences, les unes purement rationnelles, comme les mathématiques, les autres positives et réelles, comme la physique, la physiologie et la psychologie. Or la métaphysique ne s'appuie pas sur l'expérience, puisqu'elle va au delà du phénomène et s'efforce de saisir l'être sous les apparences : ses hypothèses ne sont soumises à aucune vérification. Si elle est supra-sensible par sa nature, elle est également supra-rationnelle : on prend bien pour point de départ les principes de la raison, mais pour aboutir à la réalité, le point d'arrivée est situé au-dessus de la raison. Il faut donc voir dans un système d'ontologie une œuvre d'art plus ou moins admirable, une création de l'esprit qui relève uniquement de l'esthétique. Si nous sommes persuadés que les études esthétiques ne sont pas déplacées dans l'éducation, nous sommes aussi fortement convaincus que l'enseignement officiel de l'art serait dangereux et mortel pour l'art même, qui a pour conditions premières le mouvement et l'indépendance. L'ensei-

gnement implique toujours des traditions, il est conservateur par essence. Tant qu'on a enseigné les lettres d'une manière dogmatique, l'Université était un temple consacré à un culte particulier, et il n'en sortait que des anathèmes contre les novateurs et les ennemis sacrilèges de l'art classique. La France littéraire avait à peine vécu cent ans; avant le XVIIe siècle, c'était la barbarie, après le XVIIe siècle, c'était la décadence ! Aujourd'hui qu'on étudie la poésie et la prose à un point de vue surtout historique, l'horizon s'élargit, et l'art ne saurait qu'y gagner un surcroît de force et de vie. Il en est de même pour la philosophie métaphysique : on a prétendu l'enserrer et l'immobiliser dans une doctrine à peu près imposée : c'était l'étouffer. Si cet enseignement devient historique, il n'en sera que plus fécond. Que l'on maintienne au programme le problème de la liberté, du matérialisme et du spiritualisme, passe encore, il s'agit de nous et il semble que ces questions ne soient pas tout à fait hors de notre portée; mais comment veut-on que nous connaissions les attributs de Dieu, ou, en d'autres termes, que nous définissions l'infini ? D'ailleurs, ces spéculations métaphysiques demanderaient des franchises illimitées, sous peine de rester stériles, et c'est précisément dans la théodicée que le professeur se sentira le moins libre, même sous un gouvernement libéral ; on arrive par une conséquence presque nécessaire à établir un enseignement fixe, immuable et rempli de dogmes, une philosophie d'État et une sorte de religion laïque. Il y a donc plusieurs raisons pour supprimer la théodicée à titre dogmatique; il faut alléger le programme, d'abord; ensuite il est avantageux, du moins au lycée, d'étudier un art, quel qu'il soit, par une méthode strictement historique, et enfin il n'est point juste d'imposer aux esprits, comme on risque de le faire, un ensemble de croyances officielles.

La réforme du programme entraînait une réforme dans le recrutement des professeurs. Qu'importe, en effet, la valeur intrinsèque d'un programme, si l'on n'a pas un personnel capable de l'appliquer avec intelligence? Sous l'ancien régime, on nommait au hasard, parmi les licenciés ès lettres, ceux qui devaient porter dans les collèges l'enseignement de la philosophie, et le plus souvent le choix ne concordait guère avec les vocations. Nous avons, depuis quelques mois, une licence spéciale de philosophie : c'est un abus qui disparaît. Mais pourquoi ne pas aller jusqu'au bout ? On admet l'utilité des professeurs spéciaux, ne serait-il pas aussi utile d'avoir des examinateurs spéciaux ? Si les philosophes sont en nombre insuffisant dans les Facultés, rien n'empêche de recourir

aux agrégés des lycées, pourvu qu'ils n'examinent pas dans la ville où ils professent. Les simples agrégés entrent dans le jury d'agrégation ; est-il besoin de titres plus considérables pour faire un bachelier ? On obtiendrait ainsi un vrai contrôle qui garantirait l'exécution intelligente et sérieuse des réformes dans les différentes maisons d'éducation.

Quoi qu'il en soit, malgré ces réserves, et bien qu'on n'ait pas atteint la perfection, le programme actuel réalise des améliorations sensibles. Il dégage la logique et la psychologie des éléments hétérogènes qui les embarrassaient, il soustrait la morale à la dépendance de la théodicée, il aborde les questions capitales qui se débattent dans la science moderne. Mais ce qu'il faut louer pleinement, c'est qu'on accorde au professeur une certaine franchise d'allures et à sa classe une certaine autonomie, c'est qu'on lui permet de changer l'ordre et la disposition du programme selon ses idées, c'est surtout qu'on lui laisse davantage l'initiative des solutions. On a compris que la philosophie ne sera plus exposée au reproche de stérilité et se fortifiera si, au lieu de l'enfermer dans des études mortes et dans des spéculations abandonnées de tous, elle s'ouvre aux problèmes vivants qui se posent partout autour de nous, on a compris qu'elle trouvera comme un redoublement de jeunesse et d'énergie dans un accroissement de liberté.

BLANCHET,

Professeur agrégé de philosophie.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

L'ÉTUDE DES LANGUES

EXTRAIT des *Entretiens sur les sciences,* par le R. P. Lamy, prêtre de l'Oratoire, 3e édition. Lyon, chez Jean Perte, 1706.

IV. — ENTRETIEN.

Ceux qui ont étudié toute leur vie, et sont devenus véritablement savants, reconnaissent que quelque soin qu'ils aient eu d'étudier les langues, ils auraient dû l'avoir fait avec plus d'application. Elles sont nécessaires; dans la jeunesse, on a de la facilité à les apprendre; et alors on n'est guère capable d'autre chose. C'est donc à l'étude des langues qu'il faut appliquer les jeunes gens, leur faisant étudier celles dont ils peuvent avoir besoin un jour; au moins autant qu'il est nécessaire pour se servir des livres. Une connaissance imparfaite des langues fait faire des fautes quand on veut faire le docteur; mais il y a bien de la différence entre s'ériger en auteur, et vouloir seulement se mettre en état de profiter des remarques des savants, qui supposent toujours qu'on a quelque teinture des langues; sans quoi on est ainsi privé de la lecture de leurs livres. C'est pour cela qu'Aminte et Théodore portèrent Eugène à ne se pas contenter d'entendre le latin. Ils lui donnèrent des ouvertures pour étudier le grec et les autres langues savantes. Ce fut le sujet de ce quatrième entretien, dont l'occasion ne se présenta que plusieurs jours après le précédent; il n'y avait pas moyen d'arracher Théodore de la compagnie de Synèse.

Pour apprendre une langue étrangère facilement, dit Théodore, il faut employer les moyens naturels, c'est-à-dire, ceux par lesquels les enfants apprennent la langue de leurs parents, ce qui se fait de la sorte. En même temps que certains objets se présentent à leurs yeux, comme le pain, le lait, un chien, l'eau, le feu, et les autres choses qui sont ordinaires, ils en entendent prononcer le nom par leurs parents. L'idée de ces objets se lie ainsi avec celle de leurs noms; de sorte que toutes les fois que ces objets se présentent, l'idée de leur nom les accompagne; et comme l'homme se porte par sa nature à imiter, et à faire ce qu'il voit faire, un enfant à l'occasion de ces objets prononce les noms qu'il a entendus plusieurs fois, et parle comme son père et sa mère; ainsi, si ceux qui approchent de lui ont un langage pur, il parle très purement.

Les langues étrangères s'apprennent de la même manière, lorsque l'on converse avec ceux qui les parlent, et cela se fait plus facilement par l'usage que par l'étude, qui est pénible et désagréable. En traitant une affaire, ou en se divertissant avec les hommes on s'accoutume sans travail à parler leur langue. C'est pour cela que plusieurs désapprouvent cette voie longue et ennuyeuse par laquelle on fait marcher les enfants une

douzaine d'années pour savoir le latin ; ils désireraient qu'il y eût des lieux où l'on rendît la langue latine comme populaire et naturelle. Montaigne avait été élevé de la sorte : son père lui donna des maîtres et des serviteurs qui ne lui parlaient que latin très purement. Ce désir est raisonnable, mais ce que l'on souhaite est difficile. Montaigne avoue que son père fut enfin obligé après quelques années de l'envoyer dans les écoles publiques. Tous ces beaux projets d'Académie où l'on ne parle que latin ont eu peu de succès. Il est impossible de trouver des personnes utiles aux jeunes gens qui sachent assez de latin ; ainsi on ne peut leur ôter tout commerce avec les Français, ce qui serait nécessaire, car autrement les enfants confondent les deux langues qu'ils apprennent en même temps, ou plutôt ils n'en apprennent aucune qu'imparfaitement.

Néanmoins cela n'empêche pas que l'usage ne doive être grand maître dans l'étude des langues, avec cette seule différence entre la manière dont on apprend la langue d'un pays où l'on se trouve, et celle dont on étudie une langue morte, qu'en s'instruisant d'une langue vivante les idées des objets que l'on voit se lient immédiatement avec des idées des noms qu'on entend appliquer à ces objets, au lieu qu'en étudiant une langue dans un cabinet, l'idée du nom de la langue étrangère se lie par l'usage avec celle du nom de la langue que l'on sait, et voilà comment cette liaison se fait par l'usage. Un maître accommode à nos mots français les mots latins qui signifient la même chose, ou bien on a une traduction française d'un auteur latin, disposée d'une telle manière que le latin réponde au français. En conférant souvent ces deux langues, enfin après un long exercice, la langue latine se lie avec la française et par cet usage on l'apprend.

— Quoi ! dit Eugène, vous ne me parlez point de ces grammaires qui m'ont fait tant de peines, et qui rebutent tous les jeunes gens ?

—Il est incontestable, repartit Théodore, qu'absolument parlant on pourrait s'en passer, et apprendre parfaitement une langue par le seul usage, soit en écoutant un maître, ou en se servant de traductions. Les grammaires ne sont composées que de certaines réflexions générales que l'on a faites sur une langue. On a reconnu dans l'usage que les noms se terminent de telle et telle manière, qu'ils ont certaines inflexions selon lesquelles ils ont des significations différentes. Les premiers qui ont écrit sur les langues, ayant fait des remarques de ces choses, ont donné des règles générales qui sont utiles en ce qu'on acquiert avec facilité et en peu de temps les connaissances qu'un long et pénible usage aurait données ; ainsi les grammaires sont utiles, et je ne prétendais pas, Eugène, vous exempter de ce travail, qui n'est pas si grand que vous le pensez, quand on l'entreprend comme il faut. Les grammaires sont difficiles, parce qu'on ne sait pas ce que c'est. Pour en trouver la clef il faut d'abord se former une notion de toutes les grammaires en général ; c'est-à-dire examiner quels sont les fondements de l'art de parler, ce qui a été fait dans un livre qui explique cet art. En peu d'heures vous y apprendrez la grammaire générale de toutes les langues. Les enfants ne sont pas capables de cet examen, mais ceux qui les enseignent le doivent faire pour leur rendre raison des règles de la grammaire qu'ils leur apprennent, à proportion qu'ils en sont capables.

Les grammaires qu'on met entre les mains des enfants doivent être dans la langue qui leur est connue, c'est-à-dire en français pour les collèges de France, car enfin c'est entreprendre de chasser les ténèbres par

les ténèbres, que de se servir de grammaires latines pour leur faire apprendre le latin. Un Allemand qui ne saurait point le français, et avec qui je ne pourrais avoir de commerce que par des signes, pourrait-il m'instruire de sa langue? Peut-être qu'en conversant longtemps avec lui je devinerais ce qu'il me voudrait dire, mais enfin si je ne prenais plaisir à perdre mon temps, je lui préférerais ceux qui pourraient m'instruire plus facilement en se servant de la langue française que je connais pour m'apprendre l'allemand que je ne sais pas.

Je crois même qu'on devrait commencer les premières études des enfants par leur enseigner une grammaire française qui fût courte. La grammaire de leur langue ne leur donnant aucune peine, les disposerait à une étude plus obscure et plus pénible; je souhaiterais, outre cela, que dans toutes les grammaires, soit françaises, soit latines, l'on ne comprît d'abord que ce qui est de plus général. Qu'elles eussent deux parties et qu'on rejetât dans la seconde tout ce qui est moins ordinaire, car par ce moyen on faciliterait l'étude de la grammaire. Il est bon que les règles les plus importantes soient en vers, qui soient clairs et simples comme de la prose. Les rimes servent à se ressouvenir plus exactement de ces règles et empêchent qu'on ne les confonde.

Après qu'on aurait donné aux enfants les premiers éléments de la grammaire dans la langue qui leur est connue, on pourrait mettre en latin la seconde partie de la grammaire, supposant qu'ils entendent déjà un peu de latin. C'est pour cette raison qu'on peut mettre en latin cette partie de la grammaire latine qui traite l'art poétique, et que ce n'est pas une nécessité que les grammaires grecques soient françaises, puisque lorsqu'on commence l'étude du grec on n'ignore pas le latin. On a d'excellentes grammaires, Despautère est très beau et très bon pour ceux qui ont déjà quelque connaissance de la langue latine. Ainsi on pourrait en prendre une partie. Tout ce qu'a fait Vossius sur cette matière est excellent. Lancelot a ramassé, dans les méthodes latines et grecques, tout ce qu'il y a de bon dans les grammairiens qui ont écrit avant lui.

Il faut joindre à la grammaire l'usage. On peut d'abord faire apprendre aux enfants les termes latins des choses ordinaires, ce qui ne demande point de grammaire. Il faudrait leur donner des livres, dont les premières pages ne fussent qu'une suite de mots latins comme ils sont rangés dans le *Janua Linguarum*, et que dans les suivantes, à proportion qu'ils commenceraient à étudier la grammaire, les difficultés s'y trouvassent selon qu'elle les explique, pour leur faire appliquer les règles qu'ils apprennent. Il serait avantageux pour cela que des personnes judicieuses préparassent des discours latins où les difficultés se rencontrassent de suite, où il n'y eût aucune expression figurée, ni allusion à des choses que les jeunes gens ne comprennent point encore. Le premier devoir des disciples serait de mettre par écrit la signification des mots latins et de rendre raison de leur ordre, c'est-à-dire d'appliquer leurs règles. Par ce moyen on joindrait dès les premiers jours l'usage avec la grammaire. Et pour leur faciliter encore cette première étude, il serait bon qu'ils trouvassent les mots latins expliqués dans une version française qui serait à côté des seules premières pages latines; car il faut qu'ils s'accoutument à chercher dans les dictionnaires la signification des termes qu'ils rencontrent.

Les dictionnaires qu'on donne aux enfants ne doivent être que de petits vocabulaires pour les premiers auteurs qu'on leur fait voir. Après

quelques jours ils doivent commencer par le secours de ces vocabulaires de rendre en français leur auteur latin, et ensuite à traduire en latin quelques manières de parler françaises, qu'un maître doit choisir, afin qu'ils puissent trouver dans leurs auteurs latins des expressions qui y conviennent, car il ne me semble pas raisonnable qu'on oblige un enfant de dire en latin ce qu'il ne peut savoir. On ne devine pas les langues, mais quand on a remarqué une certaine expression, on l'applique dans l'occasion.

Après ces premiers exercices, il faut continuer de leur faire lire les auteurs latins, qui ont parlé purement, avec cet ordre, qu'on ne leur propose d'abord que ceux dont le discours est sans figures; car les figures étant des manières de parler éloignées de celles qui sont ordinaires, elles n'expriment pas les choses naturellement; ce qu'un enfant ne distinguant pas, il ne peut apprendre quelle est l'idée naturelle des termes dont celui qui écrit a renversé l'usage. Outre cela, les tours figurés sont embarrassants; c'est pourquoi les livres latins où les figures sont fréquentes, doivent être accompagnés dans les lieux difficiles de quelques éclaircissements, c'est-à-dire d'expressions simples et naturelles de ce que l'auteur avait dit avec son art, et d'une manière qui n'est pas ordinaire, ce qu'on a fait dans les auteurs latins qui ont été imprimés pour l'usage de Monseigneur le Dauphin.

— Ce que vous me dites me fait regretter, dit Eugène, le temps que l'on m'a fait perdre. Quand je me souviens de la manière qu'on m'a enseigné, il me semble qu'on me mettait alors la tête dans un sac, et qu'on me faisait marcher à coups de fouet, me châtiant cruellement toutes les fois que, n'y voyant point, j'allais de travers. Car en vérité je n'y voyais goutte,— et la même chose m'arrivait que si on m'eût effectivement bouché les yeux. Vous me faites connaître qu'il y a une méthode encore plus aisée que celle-ci qui n'est que pour les enfants, je vous la demande. Vous ferez plaisir à plusieurs personnes qui sont dans le même état que moi. Après avoir demeuré dans un collège une dizaine d'années, ils ne sont pas plus avancés que s'ils n'avaient point marché.

— Par le moyen d'une grammaire bien faite, dit Théodore, on apprend en un mois, comme nous l'avons remarqué, ce qu'on ne découvrirait qu'après une étude de plusieurs années : ainsi quoique la lecture d'une grammaire soit désagréable, il la faut faire, mais à certain âge on n'est pas obligé d'en apprendre les règles par mémoire : la connaissance s'en acquiert par le jugement et par l'usage. Après qu'on sait lire une langue on jette les yeux sur une table, qui en représente la grammaire d'une manière abrégée, comme sont les tables qui se trouvent dans la méthode grecque de Lancelot. Il suffit d'abord de comprendre grossièrement la différence qui est entre les noms et les verbes, et de savoir qu'à peu près les temps et les modes se forment de telle et telle manière. Il faut venir à l'usage après les deux ou trois premiers jours qu'on commence d'étudier une langue, et prendre un de ces livres par lesquels nous avons dit que se faisaient les premiers essais des enfants. Si l'on n'a point de maître, il faut choisir des auteurs faciles où il y ait une version qui soit interlinéaire dans les premières pages, et qui ait outre cela l'explication grammaticale avec un vocabulaire à la fin, où tous les mots soient expliqués. Ces secours tiennent lieu de maître. On doit relire tant de fois ces premières pages qu'on sache et la signification de tous les mots et les observations de grammaire que l'on trouve dans les scolies. Cela ne donne aucune peine, car toutes choses y sont digérées; cependant, cette idée grossière

et générale qu'on s'était formée de la grammaire se perfectionne. On en lit une plus étendue que les tables; entreprenant aussi la lecture de quelque auteur plus difficile, avec le seul secours d'une version qui ne soit pas interlinéaire, mais hors du livre ou à côté. Car ce qui a été utile dans le commencement serait nuisible, rendant l'esprit paresseux.

Ce que je vous dis, Eugène, regarde toutes les langues. Cependant je sais que cela ne vous est nécessaire que pour le grec; car le désordre n'est pas si grand dans les écoles publiques, que lorsqu'on en sort, on soit obligé de recommencer les premiers éléments de la langue latine. On en sait assez pour se mettre dans la lecture des bons auteurs. Si vous n'êtes chargé d'un emploi qui vous engage dans quelque autre étude plus pressée, je vous conseille de joindre l'étude du grec avec celle du latin.

Vous souvenez-vous, dit Théodore à Aminte, que lorsque nous étudiions le grec ensemble, nous écrivions les noms et les verbes que nous apprenions chaque jour : que le soir nous les répétions et que par manière de jeu nous nous interrogions de leur signification; que nous apprenions cette langue par racines, que nous réduisions à un petit nombre, faisant venir celles qui se trouvent dans le Trésor d'Étienne, d'autres premières racines? Eugène doit faire la même chose. Aminte dit qu'il s'en souvenait, et que quoiqu'il eût négligé cette langue, quelque auteur qu'il prît, il n'avait presque jamais besoin de consulter les dictionnaires, tant cette étude avait enraciné dans sa mémoire la signification des mots grecs.

Après une ou deux années d'étude du grec, dit Théodore à Eugène, apprenez un peu d'hébreu. Toutes ces études que nous vous proposons ne sont pas si embarrassantes que vous le pourriez croire, car après avoir acquis cette première idée générale de l'histoire, et ces premières connaissances de la langue grecque et latine, ce que vous pouvez faire dans une première année si vous êtes studieux, l'histoire, les langues et l'éloquence ne seront plus des études différentes. Vous lirez les historiens dans leur langue, ainsi vous apprendrez en même temps les choses qu'ils racontent, et la force et les propriétés de la langue dans laquelle ils écrivent, et vous remarquerez le tour et la manière dont ils s'expriment; de sorte que vous ferez trois choses à la fois : vous vous instruirez de l'histoire, vous deviendrez habile dans la grammaire, et très éloquent, ce qu'on appelle savoir les belles-lettres. Pour l'hébreu, on entretient ce qu'on en sait, sans faire pour ainsi dire de dépense extraordinaire. On est obligé de lire tous les jours l'Écriture sainte, ce qui se peut faire dans la langue originale avec facilité; car on peut se servir de la version de Santes Pagninus revue par Arias Montanus. Cette version est interlinéaire et accompagnée de scolies qui démêlent les difficultés de grammaire.

Quant aux autres langues, à moins qu'on n'en veuille faire profession et qu'on ne s'y trouve engagé par un attrait particulier ou par quelque ordre supérieur, l'on ne doit pas y penser. On en peut avoir les grammaires, les feuilleter en peu de temps, afin que dans l'occasion on puisse avec un dictionnaire trouver la signification de quelqu'un de leurs termes qui se rencontre par hasard. Il faut entendre et parler exactement le latin et sa langue naturelle. Il suffit d'entendre bien le grec. Pour avoir une parfaite intelligence de quelque langue que ce soit, il ne faut pas se fier entièrement aux dictionnaires ni aux versions. C'est par la conférence de plusieurs passages qu'on connaît la force d'un mot et la propriété d'une expression, les différents lieux où l'on trouve qu'ils ont été employés font

connaître les sens que les auteurs leur ont donnés. Un habile homme se fait lui-même son dictionnaire.

Pour cela les concordances que l'on trouve des bons auteurs sont d'une grande utilité, car par leur moyen on trouve en un moment tous les endroits où se trouve le terme dont on cherche la propre signification. On a, pour l'Écriture sainte, des concordances latines, grecques et hébraiques. On peut dire que le Trésor grec et latin des Étiennes est comme une concordance générale pour les auteurs grecs et latins. Vous trouverez les concordances des auteurs particuliers dans les éditions qu'on a faites pour Monseigneur le Dauphin.

Aminte ajouta à ce qu'on avait dit de l'utilité de l'éloquence, qu'elle était nécessaire non seulement pour paraître dans la chaire ou dans le barreau, mais pour traiter les sciences; qu'un ouvrage de mathématique, de philosophie, de théologie, composé par une personne qui sait écrire, éclaircissait l'esprit d'une tout autre manière que ces livres où l'éloquence ne répand point la lumière. Car enfin on peut dire que l'élocution est dans les sciences ce que le soleil est dans le monde. Sans la lumière de cet astre aucun objet ne paraît, aussi sans l'élocution les vérités les plus brillantes demeurent ensevelies dans les ténèbres. Je ne parle pas d'une certaine élocution fardée qui ne consiste que dans des jeux de mots et des tours extraordinaires, qui n'ont point d'autre fin que de surprendre par une fausse apparence. Plusieurs néanmoins aiment cette fausse élocution, ce qui est une marque que leur esprit est petit, car ceux qui sont solides ne se laissent pas éblouir par un faux éclat, ils aiment les choses et non les paroles, ils ne regardent que la vérité, et ils n'estiment l'éloquence que pour ses belles manières de la faire connaître, l'éclaircir, de donner des idées justes des choses, et d'inspirer pour elles des sentiments et des mouvements raisonnables, ce qui ne dépend pas seulement des paroles, mais de la matière que l'on traite et de la disposition et de la forme qu'on lui donne. C'est pourquoi quand on recherche ce riche talent de savoir mettre en ordre et dans un jour lumineux les bonnes choses que l'on veut exposer, je suppose qu'on n'est pas du nombre de ces discoureurs de riens, dont l'éloquence n'est qu'un badinage; pour, dis-je, acquérir l'art de disposer ce qu'on veut dire, de sorte que le lecteur soit conduit comme par degrés de ce qu'il sait à ce qu'il ne connaît pas, il faut étudier ceux qui ont excellé dans cet art. Nous avons d'excellents modèles pour cela dans notre langue. Nous avons des traités de mathématique, de physique et de morale faits avec cette exactitude. Quand vous lirez ces livres qui sont très propres pour faire l'esprit, vous ferez attention à cet ordre et à cette netteté avec laquelle ils écrivent; particulièrement à l'art avec lequel ils ramassent les choses et en font le portrait en peu de paroles, n'oubliant aucun trait de ce qu'ils veulent marquer, et retranchant tout ce qui serait superflu; car on ne conçoit clairement une vérité qu'après que l'esprit a suppléé ce que celui qui l'a proposée a omis, et qu'il a rejeté ce qui est inutile. Un homme qui sait écrire épargne bien de la peine à ses lecteurs. Il ne leur laisse rien à faire. Ils n'ont qu'à ouvrir les yeux pour apercevoir la vérité qu'il leur a développée.

Ceux qui écrivent avec négligence peuvent dire de bonnes choses, mais ils les laissent entassées les unes sur les autres dans une si grande confusion qu'on ne peut les débrouiller, ni voir ce qu'elles sont. Il y a cent paroles pour une, qui sont comme de méchantes herbes qui font que les

bonnes ne peuvent croître. L'esprit s'égare dans ces grandes campagnes : il est étourdi par tant de différentes voix, qu'il ne peut écouter celle qui l'instruit. Encore une fois, l'éloquence consiste principalement dans la disposition de la matière, dans une exactitude à ne rien omettre qui soit nécessaire et à retrancher ce qui est inutile. Le reste est facile, car quand le fonds est bon, quoique celui qui écrit ou parle ne soit pas assez exact dans les expressions, il y a toujours une certaine éloquence de choses, qui est admirable.

Ce n'est pas qu'il faille négliger l'élégance ou le choix des paroles. En étudiant une langue il faut rechercher avec soin les idées propres de chaque mot. Nous apprenons dans la conversation les propres significations de nos termes français : celle des mots latins et la pureté de leur langue, en lisant avec soin les auteurs qui ont parlé purement et qu'on sait avoir employé les termes dont ils se servent, dans leur signification propre, en quoi Térence a excellé dans la langue latine au jugement de toute l'antiquité. Pour acquérir cette connaissance de la propre signification des termes d'une langue, il faut distinguer avec soin les expressions figurées de celles qui sont naturelles, et pour ne pas s'y tromper ne choisir dans les premières études que les auteurs qui ont parlé plus simplement, comme César dans ses *Commentaires,* Cicéron dans ses *Épîtres*, Virgile dans ses *Églogues,* dans ses *Géorgiques*, et Horace dans ses *Satires et Épîtres*.

Dans les premiers essais que l'on fait faire aux jeunes gens, l'on ne doit pas permettre qu'ils emploient aucun terme que dans la signification propre et naturelle. Ils doivent réserver à autre temps ces expressions figurées qui donnent de la grâce et de la couleur au discours. Les peintres exercent leurs élèves à dessiner avec le crayon simplement, et ils ne prennent point eux-mêmes le pinceau que premièrement ils n'aient marqué avec le crayon les traits propres et naturels de ce qu'ils veulent représenter. Après cette première étude, on peut colorer sous différentes couleurs précieuses, c'est-à-dire avec les tropes et les figures qu'on apprend des orateurs et des poètes. On remarque en les lisant comme ils embellissent les choses, et comme après avoir arrangé, pour ainsi dire, les os, les avoir liés de nerfs, de muscles, et revêtus de chair, enfin ils les couvrent d'une belle peau.

La lecture des poètes contribue beaucoup à l'éloquence ; elle donne un certain air gai et agréable. On y trouve une grande fécondité de mots, de figures et de métaphores. Ils ont de grands mouvements, des descriptions vives, de sorte qu'outre le plaisir de la cadence de leurs vers, qui soulage le travail de la lecture et le change en divertissement, l'on en peut tirer beaucoup de profit ; mais il est bon de les lire avec précaution : ils sont dangereux ou utiles, selon la disposition avec laquelle on les lit. Il y a plusieurs choses à remarquer dans les poètes pour la conduite de leurs pièces, et pour leur manière, que l'auteur des *Réflexions de l'art poétique* fait apercevoir. Il faut joindre à la lecture des poètes celle des orateurs et de tous les ouvrages de Cicéron, car je n'en excepte aucun. Il n'y a point d'auteur dans l'antiquité païenne dont l'étude soit plus utile pour la solidité des pensées, pour les maximes admirables, pour la latinité et la belle manière de mettre une vérité en son jour, et de la faire connaître avec tant de variété et de fécondité que les esprits les plus distraits soient contraints de l'apercevoir.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LETTRE DE SARREBRUCK
SUR LA QUESTION DES GYMNASES ET DES RÉALSCHULEN

Monsieur le rédacteur,

Vous avez donné une large part dans votre *Revue* à la discussion très vive, qui a eu lieu en Allemagne, entre les partisans des gymnases et des realschulen de premier ordre. La petite guerre entre ces partis a empiré depuis que les champions des écoles réales ont emprunté leurs armes à une sorte de statistique officielle. Vous avez déjà constaté que nos rapports officiels, qui portent sur le nombre des licenciés pour le professorat en mathématiques et sciences et dans les langues modernes, marquent les cas où le candidat a reçu le premier ou le second ou le troisième grade d'approbation et mentionnent si le candidat a été préparé dans un gymnase ou dans une école moderne. Les mathématiques, les sciences naturelles et les langues modernes sont les seules branches de licence auxquelles les élèves des realschulen sont jusqu'ici admis. Or, un directeur avait essayé de prouver que, selon ces documents officiels, les anciens élèves des realschulen avaient mieux réussi dans le concours que les élèves des gymnases, qu'ils avaient plus souvent obtenu le premier grade de capacité et plus rarement le dernier grade. Le fait est sûr, bien que les détails ne soient pas toujours exacts. Les directeurs des gymnases n'ont pas le moindre intérêt à nier ces résultats. Ils ont plus d'une fois exprimé l'avis qu'il est douteux que les gymnases retirent un profit sérieux du privilège dont ils jouissent encore.

Mais ce qu'ils ne peuvent admettre, c'est qu'on tire d'une statistique des conclusions qu'on n'est pas en droit d'en déduire. Un directeur de realschule a notamment tiré cette conclusion que les realschulen préparent leurs élèves pour le moins aussi bien et peut-être mieux que les gymnases à trois branches d'enseignement : les mathématiques, les sciences naturelles et les langues vivantes. Les journaux ont reproduit cette conclusion qu'ils continueront sans doute à exploiter. Cependant, pour tout juge impartial et attentif, il n'est pas possible de se ranger à cette opinion qui repose sur une équivoque. Dans une récente brochure, un directeur de gymnase — allemand mais non prussien — M. E.-A. Richter, vient de démontrer que les succès que les élèves des realschulen ont obtenus dans les examens de licence, tiennent à ce fait que ces candidats ont été choisis parmi les meilleurs élèves et vraiment triés sur le volet et par trois fois. Sur cent élèves de gymnases, dix environ parviennent à l'oberprima (en France, la rhétorique ou la philosophie), tandis que dans les realschulen un peu plus de 5 p. 100 seulement des élèves poursuivent leurs études jusqu'à la classe supérieure. Il faut admettre que ces élèves des classes supérieures des realschulen, sont relativement mieux doués que

les élèves des classes correspondantes des gymnases, car il n'est pas douteux que ce sont les élèves les plus faibles qui ont quitté l'école avant la fin de leurs études. Voilà donc un premier triage.

Voici le second triage : 87 bacheliers de gymnases sur 100, 24 bacheliers de realschulen sur 100, se destinent aux études universitaires. On le voit, la différence est grande; c'est bien un second triage qui s'opère, et il est plus que probable que parmi ces 24 bacheliers de realschulen se trouvent les jeunes gens les plus capables, ceux qui ne se destinent pas au commerce, etc. Faut-il s'étonner, après cela, que les anciens élèves des realschulen obtiennent aux examens des notes supérieures à celles de leurs concurrents des gymnases? Mais il faut de plus remarquer que même à l'Université, un certain nombre d'anciens élèves des realschulen abandonnent leurs études ou se présentent à l'examen plus tard que les élèves des gymnases. On peut évaluer à 41 p. 100 le nombre des élèves de gymnases, et à 24, 4 p. 100 celui des élèves des realschulen qui passent leur examen : encore une cause de supériorité pour les élèves des realschulen, c'est le troisième triage. Et pour ce qui est du temps que les élèves des realschulen mettent à préparer leur examen, on peut l'estimer en moyenne à cinq ans (pour la chimie et les sciences naturelles), tandis qu'en général les élèves des gymnases passent cet examen après trois ans ou trois ans et demi.

En considérant ces triages successifs, il serait permis de s'attendre à de beaucoup plus grands succès pour les élèves des realschulen que ceux que les documents statistiques nous révèlent.

Voici donc en résumé la situation vraie : Les realschulen préparent aux études universitaires un certain nombre de jeunes gens qui, si on les compare à un nombre égal d'élèves de gymnases, obtiennent à l'examen des notes un peu supérieures à celles de leurs concurrents. Mais ce nombre d'élèves est extrêmement restreint, la plupart des élèves des realschulen abandonnent la carrière scientifique, même après avoir essayé d'y entrer. Si l'on voulait apprécier les titres des realschulen d'après ces résultats, il faut convenir qu'ils seraient de médiocre valeur. Mais ce criterium manque de justesse, on peut même dire qu'il est absurde. Les realschulen répondent à des besoins sociaux, pour lesquels aucun autre établissement ne saurait les remplacer, nous sommes les premiers à le reconnaître. Mais que l'on cesse une bonne fois de soutenir que les realschulen préparent mieux que les gymnases aux études universitaires, dont l'accès leur est ouvert; car les documents statistiques, sainement interprétés, conduisent à des conclusions diamétralement contraires.

W. HOLLENBERG.

RÉUNION DU COMITÉ DE L'ASSOCIATION ALLEMANDE DES ÉCOLES SUPÉRIEURES DE FILLES

Berlin, 5 octobre,

L'Association allemande des écoles supérieures de filles, depuis sa fondation, qui date de 1872, s'est surtout efforcée d'obtenir pour les écoles

supérieures de filles complètement organisées, un règlement officiel en vertu duquel elles ne fussent plus comprises, comme elles le sont aujourd'hui encore en Prusse et dans quelques autres États allemands, parmi les établissements d'instruction élémentaire, mais rangées dans la même catégorie et soumises à la même administration et à la même direction que les gymnases et les realschulen. Il est nécessaire d'atteindre ce but, ne fût-ce que pour assurer aux écoles supérieures de filles un personnel enseignant d'une valeur égale à celle des établissements correspondants pour les garçons.

Dans plusieurs États, tels que la Saxe, le Wurtemberg, le duché de Bade, cette transformation a déjà été opérée soit par une loi, soit par un règlement administratif; mais, en Prusse, tous les efforts dirigés dans ce but par l'Association sont jusqu'à ce jour restés sans résultat.

Le ministre Falk ajournait l'accomplissement de nos vœux jusqu'à la promulgation de la nouvelle loi scolaire qui, depuis sa retraite des affaires, ne paraît pas devoir venir de sitôt en discussion; les préoccupations du *Kulturkampf* l'absorbaient d'ailleurs trop complètement pour lui laisser le loisir de créer par un règlement une nouvelle catégorie d'écoles supérieures.

Le ministre de Puttkammer avait consenti à recevoir les communications du comité directeur de l'Association sur cette affaire qui lui tient tant à cœur, et la *Revue internationale*, dans son numéro du 15 octobre dernier, a résumé les points essentiels des résolutions votées par l'assemblée générale de Brunswick, sur l'introduction d'un nouveau système d'examens et qui ont été soumis sous forme de pétition au ministre. Sur ces entrefaites, un changement ministériel a empêché de donner suite à cette affaire, et, le 5 octobre, le comité des écoles supérieures de filles, réuni à Berlin, a, par une nouvelle démarche, appelé l'attention du ministre actuel, M. de Gossler, sur la même question. On est en droit d'espérer enfin une solution favorable, car le ministre a pris récemment au sujet des écoles de Coblentz et de Neuwied des mesures dans le sens de la pétition.

Le comité, dans sa réunion de Berlin, a résolu en outre de convoquer l'assemblée générale pour le 4-6 octobre 1882, et de soumettre les questions suivantes à ses délibérations :

Comment faut-il enseigner la littérature allemande dans les deux dernières années de cours des écoles supérieures de filles?

Comment peut-on donner à l'enseignement de l'histoire un caractère vraiment éducatif dans les mêmes écoles, et de quelle manière faut-il trier la matière de cet enseignement pour atteindre ce résultat?

N.

LES PROFESSEURS DE LANGUES ÉTRANGÈRES EN RUSSIE

Notre collaborateur, M. L. Leger, nous communique le programme des conditions exigées pour l'enseignement du français dans les gymnases russes et des avantages attachés à cet enseignement :

Dans les établissements d'enseignement secondaire en Russie (gymnases, pro-gymnases et écoles réales) il y a toujours des places disponibles de professeurs de langue française.

Pour obtenir une place de professeur avec tous les droits de service de l'État, il faut subir un examen de français, de russe et de latin. Pour l'examen de français on est assez exigeant; en latin, on propose seulement quelques questions d'étymologie et on donne à traduire quelques phrases latines assez faciles; pour le russe on désire que le professeur puisse s'expliquer avec les écoliers sans trop de difficulté, se faire comprendre par eux et comprendre leurs traductions du français en russe. Après cet examen on obtient le diplôme russe de professeur de langue française. Au reste, avant d'avoir subi l'examen et reçu le diplôme, on peut être admis à remplir les fonctions de professeur de français et toucher le traitement entier assigné à cette place; mais on n'a le droit d'obtenir les rangs (tchine) et la pension pour 25 années de service qu'après avoir subi l'examen.

La rétribution annuelle du professeur est calculée sur le nombre de leçons (d'une heure chacune) à donner par semaine. Pour les douze premières leçons par semaine on reçoit 750 roubles par an pendant les cinq premières années de service, et 900 roubles dès la sixième année; pour chaque leçon (d'une heure) en sus de douze par semaine, on reçoit uniformément 60 roubles par an. Le chiffre total de la rétribution annuelle dépend donc du nombre de leçons à donner chaque semaine.

Dans les gymnases le nombre des leçons de français à donner par semaine est de dix-neuf; le traitement annuel est donc de 1,170 roubles pendant les cinq premières années et de 1,320 roubles à partir de la sixième année de service. Si au gymnase il y a des classes parallèles avec des leçons à part, on aurait encore 60 roubles pour chaque leçon (d'une heure) de surplus.

Dans les écoles réales le chiffre total des appointements se calcule de la même manière, mais le nombre de leçons varie de 15 à 22 leçons par semaine (sans compter les classes parallèles).

Dans les pro-gymnases les professeurs de français, de même que ceux d'allemand, ont des appointements fixes de 675 roubles par an, et ils n'ont à donner que neuf leçons d'une heure par semaine. Si une même personne pouvait se charger des deux langues, elle aurait 1,350 roubles par an pour dix-huit leçons par semaine.

Si l'on veut avoir plus de leçons, on peut encore en avoir dans les classes parallèles (à 60 roubles pour chaque leçon) et dans les gymnases de demoiselles (de 40 à 60 roubles par leçon), car ordinairement ces derniers établissements n'ont pas de professeurs particuliers. Il y a des professeurs qui donnent jusqu'à trente leçons par semaine (1,830 roubles).

Les places de professeurs de langues vivantes présentent encore les avantages suivants :

1° Dès la sixième année de service on a une augmentation de 150 roubles pour les douze premières leçons, comme il est dit ci-dessus.

2° Dans les écoles réales, après dix années de service, on a la chance d'une nouvelle augmentation de 350 roubles pour les douze premières leçons; mais cette augmentation n'est accordée qu'à trois des professeurs de chaque école, par droit d'ancienneté et d'utilité reconnue par le Conseil pédagogique de l'établissement (formé de tous les professeurs de l'école).

3° Dans les écoles réales les professeurs de langues vivantes peuvent être en même temps *instituteurs de classes* (chargés de la surveillance d'une classe chacun), avec une augmentation d'appointements de 160 roubles par an.

4° En cas de capacité reconnue par le recteur d'Académie, dans les écoles réales les professeurs de langues vivantes, de même que ceux des sciences, peuvent être nommés aux fonctions d'inspecteurs (censeurs) des classes de l'établissement, et en ce cas ils ont une augmentation d'appointements de 750 roubles par an.

5° Après 25 années de service, chaque professeur a droit à une pension à vie, montant de 600 à 750 roubles (2,400 à 3,000 francs). On reçoit cette pension même si l'on continue le service et si on touche les appointements ci-dessus indiqués. Après la mort du professeur, sa femme jouit de la demi-pension; ses enfants mineurs obtiennent un quart de la pension de leur père, s'il n'y en a qu'un seul, et la moitié de la pension du père, s'il en est resté plusieurs.

6° Quelquefois le recteur d'Académie accorde des subventions extraordinaires (de 100 à 300 roubles), surtout dans le cas de quelque malheur ou de dépenses imprévues.

Mais le service de l'État en Russie présente pour les étrangers les désavantages suivants :

1° Les appointements se payent en papier-monnaie dont le cours est variable et a beaucoup baissé par suite des énormes dépenses de la guerre d'Orient. Ainsi le rouble, dont la valeur nominale est de 4 francs, est descendu jusqu'à 2 fr. 50 c. pendant la dernière guerre. Cela n'a pas de grands inconvénients pour les dépenses qui se font en Russie, car la valeur nominale du rouble s'est conservée et les prix des choses nécessaires à la vie n'ont presque pas du tout monté (excepté les objets d'importation); mais c'est très grave pour les personnes qui veulent faire passer l'argent à l'étranger, car en ce cas les banquiers payent à présent pour 100 roubles seulement 270 francs (au lieu de 400 francs, valeur nominale). Au reste, il est à espérer que le cours s'améliorera graduellement et bientôt, et qu'il remontera à 370 francs, comme c'était avant la guerre.

2° Les personnes qui ne connaissent pas la langue russe ont beaucoup à travailler dans le commencement, car, outre les leçons à donner, on a à étudier la langue russe pour pouvoir s'expliquer avec les écoliers sans grande difficulté.

3° Il n'est accordé aucune subvention ou indemnité pour les frais de route; mais, à l'arrivée dans le chef-lieu de résidence du recteur d'Académie, on peut avoir une avance d'appointements pour quatre mois. Lorsqu'on aura été confirmé dans les fonctions de professeur au service de l'État, on a le droit de recevoir une subvention de 250 roubles (1,000 francs), dont 10 0/0 sont retenus, comme toute autre gratification pécuniaire, au profit des invalides.

Tous les professeurs des établissements d'enseignement secondaire en Russie sont nommés directement par le recteur d'Académie.

LA

SÉANCE PUBLIQUE ANNUELLE

DES CINQ ACADÉMIES

M. E. Caro, président, a ouvert la séance par un discours dont nous reproduisons la première partie :

Messieurs,

Dans cette séance où chaque année l'Institut de France célèbre l'anniversaire de sa fondation, on a souvent raconté ses origines et son histoire, les vicissitudes des différentes classes qui le composent, l'alternative singulière des suppressions et des résurrections de chacune d'elles, jusqu'au jour où une main libérale semble avoir fixé sa fortune d'une manière définitive en répartissant ainsi les diverses formes de l'esprit national ; la science, l'art, l'érudition, la morale et la politique, enfin les lettres françaises et la langue qui les exprime.

Différentes par leurs objets et leurs méthodes, ces Académies vivent à côté les unes des autres, d'une vie qui leur est propre, sans se porter ombrage, dans un accord parfait qui ne nuit en rien à leur mutuelle indépendance. Libres et unies, elles n'exercent les unes sur les autres que cette belle contrainte de l'émulation qui féconde les intelligences et multiplie les forces. Au fond, l'esprit qui les anime est le même, bien que ses manifestations varient à l'infini. Artistes ou savants, philosophes ou romanciers, historiens ou poètes, érudits ou orateurs, groupés selon l'analogie de leurs travaux et de leurs goûts, poursuivent un but identique, la vérité. Et, de fait, la vérité n'est pas seulement, comme on le croit, le privilège de la science ; elle est aussi le principe et la règle suprême de l'art, qui ne vit que dans la mesure où il exprime sous une forme durable la nature ou l'âme humaine.

J'oserais presque dire qu'on rencontre ici l'image d'une société idéale, telle qu'on aimerait à la trouver ailleurs. Voici quelques-uns des traits que j'y signale volontiers, sans exagération et avec un juste orgueil. C'est d'abord la division du travail, la distinction des fonctions, qui, au lieu de nuire à l'unité du but poursuivi, la garantit ; l'exacte répartition de la tâche commune selon les facultés diverses, de façon que chacun ne fasse expressément que ce qu'il sait le mieux faire, à l'encontre du monde réel, où l'on tient à faire surtout ce que l'on n'a pas appris, à parler de ce que l'on n'a pas étudié, à étaler une science de surface et une trompeuse universalité d'aptitudes. — C'est ensuite la liberté extérieure et intérieure la plus complète dans la sphère la plus élevée de l'esprit, libertée assurée

et consacrée par le gouvernement de l'opinion, seul accepté, seul subi. L'honneur est grand, pour un corps, de ne dépendre que de l'opinion, non pas de cette fantaisie tumultueuse des esprits mobiles entraînés successivement dans les sens les plus divers par de vains prestiges, mais de cette opinion réfléchie et stable, qui est l'interprète de la raison publique, la souveraine de tous, même de ceux qui prétendent la guider, la seule maîtresse devant qui tout finit par s'incliner, même la force, celle enfin qui juge en dernier ressort les idées, les évènements et les hommes. Il faut dire à la louange de tous les gouvernements, de ceux mêmes qui passaient pour les plus ombrageux et les plus jaloux de leur autorité, que depuis plus d'un demi-siècle cette liberté des Académies a été respectée, malgré bien des conseils perfides et des encouragements malsains; qu'elle n'a souffert ni une entrave ni une menace; qu'aucun des pouvoirs qui se sont succédé n'a voulu demander rien à l'Institut au delà du droit de consacrer par leur approbation les élections académiques, et qu'une exigence de plus ne pourrait être que le fait d'un despotisme infatué et maladroit.

A cette liberté du dehors, désormais à l'abri de toute atteinte, se joint le privilège d'une liberté intérieure dont les garanties sont la dignité de chacun, le respect sincère et réciproque des opinions, enfin l'autorité élective qui procède de nos suffrages. Il importe peu d'ailleurs que cette autorité s'exerce pendant trois mois, comme à l'Académie française, ou pendant toute une année, comme dans les autres Académies. Les régimes diffèrent, mais le principe et l'esprit sont les mêmes.

Cette autorité, chacun l'accepte à son tour, presque personne n'ose la souhaiter; et si même parfois on intrigue, c'est plutôt pour en décliner l'honneur, c'est plutôt pour demander à n'être qu'un simple académicien. Il n'est pas d'exemple qu'un président ait jamais tenté d'abuser de son pouvoir, ni de se faire proroger dans ses fonctions, encore moins d'entraver l'action de son successeur, heureux s'il lui transmet, avec son sceptre pacifique, la direction d'une compagnie où la mort n'ait pas fait de vides : c'est là son meilleur triomphe et sa joie la plus pure. Ce n'est pas à dire que nos fonctions soient d'un ordre tout platonique : il y a des discussions parmi nous, et, dans quelques-unes de nos Académies, on assure qu'elles sont très vives. Mais elles restent parlementaires, ce qui n'arrive pas toujours dans d'autres assemblées qui portent ce nom rassurant et trompeur. Nos débats n'aboutissent pas nécessairement à un vote, mais il est bien rare qu'ils n'amènent pas quelque chose de mieux qu'un vote, je veux dire un résultat, un problème mieux posé, des éclaircissements ou des définitions plus nettes, des solutions mêmes qui réconcilient les adversaires d'un moment dans l'amour du vrai, plus fort que l'amour-propre. J'ai assisté à quelques-uns de ces beaux spectacles, et j'en ai été ravi.

Cette société de l'Institut a le grand avantage qu'elle se renouvelle insensiblement et sans brusque secousse : elle est à la fois perpétuelle et constamment rajeunie. Les élections qui sont une des grandes affaires de nos Académies, sont le moyen très simple par lequel elles se prouvent à elles-mêmes qu'elles possèdent et qu'elles exercent cette faculté de se modifier sans rompre avec les traditions, faculté utile, nécessaire à un grand corps. Pas de brusque changement, mais un recrutement lent et sûr, introduisant dans une juste mesure les nouvelles générations qui

heurtent à notre porte, au mouvement desquelles nous ne sommes pas aussi indifférents, aussi étrangers qu'on veut bien le dire, et que nous sommes heureux d'accueillir dès qu'il est évident qu'elles nous apportent leur part d'utile nouveauté et de force durable.

On n'a jamais rêvé d'établir ici une dangereuse unanimité d'idées, qui ne pourrait être qu'une hypocrisie dans le temps où nous vivons. Nul n'aurait le droit de nous imposer une orthodoxie politique, philosophique ou religieuse ; nul aussi de nous n'est disposé à s'y soumettre, de quelque côté qu'elle vienne. Comme l'a très bien dit un de mes prédécesseurs, à la place où je suis : la seule orthodoxie est celle du talent. Ils le savent bien, nos candidats, même ceux qui seraient tentés de se plaindre de nous. A combien d'entre eux, quand ils se voyaient éloignés de l'Institut ou par l'âge ou par les circonstances, n'est-il pas arrivé d'en médire? C'est une tentation irrésistible, à ce qu'il paraît, quand on est jeune et qu'on se croit doué du génie de l'épigramme, de l'exercer à nos dépens. En soi cet exercice est inoffensif, et l'Institut ne s'en porte pas plus mal. Mais, dès que les distances se rapprochent, et quand le mérite s'est clairement révélé, les railleurs, devenus des candidats légitimes, changent de langage ; ils reconnaissent volontiers qu'on ne leur demande aucun de ces sacrifices d'opinion ou de dignité auxquels ils se refuseraient avec raison. Ils proclament notre justice en s'adressant à nous. On sait ainsi ce qu'il faut penser de tous ces serments d'Annibal prononcés avec tant de fracas contre les Académies. D'ailleurs, l'Institut a trop de souci de sa propre dignité pour ne pas ménager celle des écrivains, des penseurs et des savants qu'il accueille. Il ne demande d'amende honorable à personne ; il entend que chacun entre ici la tête haute, libre de tout joug, même du sien. Il unit dans un même sentiment l'amour passionné du vrai et le respect pour toutes les grandeurs de l'esprit humain, dont la première, à ses yeux, est l'indépendance.

Enfin, le dernier trait de notre vie intérieure, dont je me suis formé une noble image, c'est que non seulement l'Institut représente les divers aspects de l'esprit humain, mais qu'il les représente sous une forme vraiment nationale. Certes je comprends qu'on dise que la science n'a pas de patrie ; elle n'est ni allemande, ni anglaise, ni française ; elle est la science. L'invention, les applications fécondes, le sens supérieur des grandes lois de la nature, les intuitions et les révélations de l'art, rien de tout cela n'a une patrie ; tout cela appartient à cette humanité d'élite qui se perpétue à travers les âges et ne se laisse pas enfermer entre les bornes marquées par un fleuve ou par une montagne. C'est le signe et comme l'écho des mêmes facultés, vibrant sous les mêmes chocs, répondant aux mêmes sollicitations de la vérité, qui ne connaît ni les catégories du temps ni celles de l'espace.

Mais la forme de l'esprit a sa nationalité. Il y a un tour particulier de démonstration ou d'expression, un goût inné, un besoin héréditaire de bien s'entendre avec soi-même et avec les autres, un instinct d'ordre, un don de clarté, qui appartiennent en propre à telle nation plutôt qu'à telle autre, et qui éclatent soit dans ces élégantes analyses du mathématicien ou du chimiste trouvant certaines propriétés des nombres ou certaines combinaisons inconnues des substances, soit dans ces formes mélodiques habiles à cacher le travail du musicien et à dérober l'effort sous la grâce, soit dans cet art de la composition, dans les œuvres philosophiques ou

littéraires de l'ordre le plus élevé, laissant au lecteur le charme de sa jouissance et lui dissimulant l'âpre et long labeur qu'elle a coûté. Ces dons précieux, qui sont bien les nôtres, ont dans cet Institut une représentation digne d'eux; nous pouvons en étudier autour de nous de beaux modèles; en les admirant, nous n'avons pas à craindre que l'on raille en nous un patriotisme suranné.

C'est un de ces modèles, que, sur la présentation de l'Académie française, l'Institut a désigné cette année pour le prix biennal de 20,000 francs, la plus haute récompense dont il dispose. Ma tâche est aisée, je n'ai qu'à proclamer ce prix au nom de l'Institut; on n'attend pas de moi que je le justifie. Ce n'est pas seulement une grande *Histoire de la littérature française* que l'Institut a prétendu couronner, c'est toute une vie consacrée au culte ardent et jaloux des lettres; c'est la délicatesse sévère d'un goût incorruptible, qui n'est que la conscience et le respect du beau; c'est la foi à l'esprit humain, constant à lui-même à travers l'illusion de ses métamorphoses; c'est en même temps la piété filiale de l'auteur pour le génie de la France. J'aurais aimé à mettre sous vos yeux le noble témoignage que rendait à l'œuvre de M. Nisard le rapporteur, notre confrère M. J.-B. Dumas, expliquant en si beaux termes les raisons de la préférence de l'Académie française et donnant d'avance les motifs qui devaient déterminer l'adhésion des autres classes de l'Institut. Ça été un spectacle émouvant et nouveau que celui d'un illustre vétéran de la science se retrouvant égal à lui-même dans la critique littéraire, le témoin de cette œuvre poursuivie sans un jour de relâche pendant vingt années, avec une si vaste étendue de connaissances et une si ferme autorité de jugement, remaniée avec un scrupule infini pendant les vingt années suivantes, amenée à cette forme que l'auteur déclare définitive, achevée par un effort continu de la pensée sans que le lecteur puisse un seul instant soupçonner « que ce livre ait été écrit dans le contentement ou dans la peine; qu'il soit sorti d'un esprit tranquille ou que chaque page en ait été disputée à des préoccupations douloureuses ». C'est là, à ce qu'il me semble, un des signes du grand art. Le devoir de l'écrivain, dans un travail de ce genre, est de ne mêler à son œuvre rien des accidents de sa vie; il ne doit permettre ni à ses joies ni même à ses deuils de troubler ou d'interrompre sa tâche. L'histoire littéraire, élevée à cette hauteur, ne comporte rien d'individuel; la personne doit s'effacer devant l'esprit humain, le seul héros de ce drame des idées qui se développe devant nous.

M. H. Bouley a lu ensuite une étude *sur la nouvelle vaccination*, que nous publions en entier :

En 1798, un médecin, jusqu'alors obscur, du comté de Glocester, fit part au monde, dans un opuscule de quelques pages, d'une découverte qui devait faire éclater à jamais sa gloire et inscrire son nom dans la mémoire reconnaissante des générations à venir.

Depuis le VIe siècle une maladie terrible, que l'antiquité semble n'avoir pas connue, avait été importée dans l'Europe occidentale, dès les premières incursions des Sarrasins; puis, graduellement, elle s'était ré-

pandue, en suivant les voies commerciales, et, franchissant un jour l'Atlantique, avec les conquérants du nouveau monde, elle avait marché à leur suite, ajoutant ses ravages aux leurs. Le chiffre de l'effrayante mortalité que cette maladie a causée dans les populations vierges du nouveau monde se mesure par des millions.

Cette maladie, c'est la variole.

Dans le siècle dernier, elle fut la plus meurtrière des maladies aiguës. La part qu'elle a eue dans la mortalité générale ne s'élève pas à moins du dixième.

Aujourd'hui la mortalité par la variole n'est plus que de 1 pour 100.

C'est que, à la fin du siècle dernier, « un homme s'est rencontré, d'une profondeur d'esprit incroyable », qui, saisissant des rapports inaperçus avant lui, sut deviner la raison de l'immunité singulière qui, par une grâce d'état dont la cause était demeurée inconnue, protégeait contre la variole les gens que leur métier mettait en contact de tous les jours avec des vaches ou avec des chevaux ; et, possesseur de ce secret que son génie avait arraché à la nature, il s'en servit pour mettre l'humanité tout entière en défense contre l'un des plus terribles fléaux dont elle subissait incessamment les sévices.

Emprunter à la vache le virus d'une maladie toute bénigne et tout éphémère, que l'induction d'abord et l'expérimentation ensuite avaient démontrée être l'antagoniste de la variole si redoutable; faire occuper par ce virus l'organisme humain, de manière à le rendre inattaquable par le virus variolique, et, grâce à cette heureuse substitution de la maladie la plus inoffensive à la plus terrible, épargner à l'homme presque toutes les chances de mort que celle-ci lui faisait courir et les stigmates si souvent hideux dont elle marquait les survivants : telle a été l'œuvre, la grande œuvre du grand Jenner, qui a rendu le médecin maître de conjurer par la plus simple des interventions un mal terrible sous lequel, dans la longue série des siècles antérieurs, les populations étaient demeurées si violemment opprimées.

Je ne pouvais mieux faire que de rappeler ici cette grande conquête de la science et d'évoquer le nom glorieux du médecin qui l'a faite, au moment où une découverte du même ordre vient d'être accomplie, et cette fois-ci par l'un des nôtres.

Découverte destinée, j'ose le dire, à être plus féconde encore que celle de Jenner, parce qu'elle procède d'une idée plus compréhensive, qui doit servir de base à une méthode générale dont l'application aura pour conséquence, lorsque l'œuvre qui commence sera achevée, de mettre les populations humaines et les populations animales à l'abri de la plupart des contagions, en les vaccinant contre ces contagions au moyen du virus propre à chacune, mais de ce virus destitué, par un artifice de génie, de son activité malfaisante.

Transformer les virus les plus énergiques, les plus infailliblement mortels, en vaccins véritables, c'est-à-dire en agents d'une contagion bénigne comme la vaccine à l'égard de la variole ; et, grâce à cette vaccination nouvelle, revêtir les organismes d'une immunité précieuse, qui les rend invulnérables contre les atteintes de la contagion sévissant avec toute sa puissance : voilà l'œuvre qui vient d'être accomplie.

Non pas encore pour toutes les maladies contagieuses, il faut du temps pour un pareil achèvement, mais pour plusieurs d'entre elles,

dont l'une, le charbon, est commune aux animaux et à l'homme; toutes armées d'une extrême virulence qui se traduit par des accidents presque nécessairement mortels lorsqu'elles sont contractées par les voies ordinaires de la contagion, et toutes transformées en maladies inoffensives et protectrices par l'immunité qu'elles confèrent lorsqu'elles ont été transmises par leur virus vaccinifié.

Comment cet étonnant problème a-t-il été résolu?

Dans cette enceinte, devant cet auditoire, des explications techniques seraient peu à leur place, et je dois me borner à faire connaître les résultats vraiment merveilleux auxquels a conduit la connaissance approfondie des choses.

Les temps ne sont pas éloignés où tout était ignoré de la nature des maladies contagieuses.

On savait qu'elles se transmettaient : les unes à la condition nécessaire de rapports étroits, de rapports de contact, comme l'indique leur nom qualificatif, pris dans son sens étymologique ; les autres à travers l'atmosphère et à des distances variables suivant les espèces morbides ; d'autres enfin, à la fois par l'un et par l'autre de ces modes de propagation. Mais quel était l'agent de cette transmission? Comment se comportait-il quand il avait passé du corps d'un animal malade, dans celui d'un animal sain ? Comment la maladie naissait-elle sur celui-ci par suite de ce passage?

Sur presque tous ces points l'obscurité était profonde, et, comme il arrive nécessairement toutes les fois que les rapports certains des choses n'ont pu être saisis, on mettait l'hypothèse là où manquait la connaissance.

On peut bien dire que, dans le tiers moyen de ce siècle, un nouveau règne de la nature a été découvert : celui que je proposerais volontiers d'appeler le règne de la microbie, qui embrasse une multitude infinie d'êtres vivants infiniment petits, dont le rôle dans l'ordonnance générale de notre univers est infiniment grand.

Ce qui constitue la caractéristique essentielle de ces êtres, si infiniment petits que, lorsqu'ils ont été grossis cinq cents, six cents, huit cents fois, mille fois même, et même encore au delà, c'est à peine souvent s'ils deviennent perceptibles sous le format si énormément agrandi où l'artifice du microscope les fait apparaître ; ce qui constitue, dis-je, leur caractéristique essentielle, c'est leur faculté prodigieuse de multiplication. Quelques heures suffisent pour que l'unité deviennent légion ; la légion, armée ; l'armée, le nombre incommensurable.

C'est cette faculté qui fait leur puissance. Agissant dans un temps très rapide par l'immensité du nombre, ils s'emparent, dans les milieux où ils pullulent, des éléments nécessaires à la formation de ce long amas de générations qui s'y succèdent incessamment, et, par cette prise énergique de possession, ils laissent libres les éléments dont ils n'ont pas besoin ; lesquels, dégagés de leurs anciennes combinaisons, obéissent à leurs affinités actuellement libérées et entrent dans des combinaisons nouvelles.

Tel est, en effet, le rôle, dans la création, de ces êtres infiniment petits, de ces microbes, comme on les a appelés pour indiquer qu'ils représentent la vie sous son plus petit format. Partout invisibles et présents, ils constituent une force toute-puissante, toujours prête à l'action et prompte à agir dès que se rencontrent les conditions de la manifestation de leur activité.

Ce sont eux qui, dans les corps que la vie a abandonnés, délivrent les éléments constituants des combinaisons où ils étaient enchaînés, et leur permettent de prendre leur essor pour entrer dans des combinaisons nouvelles.

Ce sont eux qui, dans les matières organiques, donnent lieu à ces grands mouvements moléculaires que l'on désigne sous le nom de fermentation, et qui aboutissent à un changement d'état de ces matières et à la formation de composés nouveaux avec les éléments qui les constituaient.

Enfin les maladies que l'on appelle contagieuses ne sont, elles aussi, comme les fermentations avec lesquelles elles ont de si grandes ressemblances, que des manifestations de la multiplication à l'infini de certains microbes, spéciaux pour chacune d'elles, dans les corps vivants où ils ont pu pénétrer et où ils ont trouvé un milieu favorable aux développements de leur prodigieuse vitalité. Oui, ce grand mystère de la contagion, que tous les efforts des chercheurs, dans les temps qui précèdent le nôtre, étaient demeurés impuissants à dévoiler, la science vient d'en faire la révélation définitive et de donner sur ce point une satisfaction complète à ce qui est la suprême aspiration de l'homme : la connaissance des causes.

C'est de ce grand fait, la découverte du rôle des infiniment petits du monde invisible, dans le développement des maladies contagieuses ou, pour parler plus rigoureusement, d'un certain nombre de ces maladies pour lesquelles la démonstration est complète ; c'est de ce grand fait que procède cette autre découverte, bien plus grande encore, celle de la transformation, sous l'action directrice de l'homme, de l'agent par lequel elles tuent, en un agent véritablement tutélaire, puisque son influence devenue bienfaisante a pour effet, comme le vaccin de Jenner, de revêtir l'organisme qui l'a reçue d'une immunité complète contre les atteintes du mal mortel.

Lorsqu'on ignorait la nature des contagions, on ne pouvait que bien difficilement se rendre compte des phénomènes qui se manifestent et se succèdent à la suite de la transmission d'une maladie contagieuse d'un animal à un autre. Comment se prendre à ce quelque chose de vague et d'indéterminé qu'on appelait l'esprit subtil, l'élément, le principe, le miasme de la contagion? Comment se rendre compte de son mode d'action et le suivre dans son évolution intérieure?

Mais comme il en va tout autrement avec la notion de la cause telle qu'elle est acquise par les nouvelles recherches! Comme tout s'éclaircit et surtout comme la médecine devient autrement puissante lorsque, sachant où se prendre, elle peut agir directement sur la cause elle-même et, d'ennemie qu'elle était, s'en faire une alliée!

De fait, d'après la nouvelle conception des choses, conception qui procède non d'une vue de l'esprit, comme il est arrivé trop souvent en médecine, mais des données solides de l'expérimentation, le miasme de l'ancienne pathologie, le principe subtil, l'agent mystérieux de la contagion a cessé d'être une image pour devenir une réalité vivante, qu'on peut voir sous une forme rigoureusement déterminée et constante, qu'on peut saisir, isoler et étudier, qu'il est possible enfin de cultiver et multiplier à volonté en dehors du corps vivant, en le mettant dans un milieu qui soit en rapport de composition avec les exigences de sa nutrition.

Ce n'est pas tout, et ici nous touchons à la grande découverte qui sera la gloire de la médecine de ce siècle et de tous les temps : ce microbe de la contagion, dont on s'est emparé, qu'on a pu reproduire par l'artifice de sa culture dans des liquides appropriés, en quantité illimitée et toujours en puissance de son activité mortelle, ce microbe de la virulence mortelle, il est possible, en faisant agir sur lui des influences déterminées, dont l'expérimentateur est maître et qu'il dirige à sa volonté, il est possible de le destituer de l'excès de son énergie et de faire de lui, après avoir amoindri sa puissance, dans la mesure nécessaire, non plus l'agent de la mort, mais celui de la préservation ; en un mot, de le transformer en vaccin. Et quand il a éprouvé cette transformation par les artifices les plus ingénieusement conçus et les mieux institués, il est possible de lui faire faire souche de microbes atténués comme lui, et chez lesquels l'atténuation est devenue un caractère de race.

Et ces races dégénérées de leur puissance originelle et devenues bienfaisantes par leur faiblesse même, il est possible de les rendre indéfiniment productives, d'en enfermer les produits dans des fioles hermétiques qui, distribuées partout où la contagion menace, peuvent servir par leur inoculation à protéger contre cette contagion les espèces animales susceptibles de la contracter.

La science de nos jours a fait une réalité, on le voit, de ce pouvoir imaginaire que s'imputaient les adeptes de l'ancienne magie, de tenir en captivité dans les fioles de leurs ténébreuses officines les génies dont ils se réservaient d'exploiter la puissance.

Mais ses génies à elle, réalités vivantes, représentées par ces microbes, en qui réside la puissance contagieuse, elle les possède bien ; non seulement elle les possède, mais elle se les est assujettis, elle a su réduire leur énergie et ne leur en laisser que juste ce qu'il faut pour que la maladie qu'ils sont encore susceptibles de donner, au lieu d'être mortelle, soit une maladie toute bénigne, tout éphémère, qui a cependant cet effet durable d'être pour l'organisme qui l'a éprouvée une condition efficace de sa préservation contre la maladie mortelle.

En un mot, sous le commandement de la science, le microbe qui donne la mort est devenu un vaccin préservateur de ses coups.

Voilà la grande découverte !

Bien grande, en effet, car ce qui fait sa grandeur, ce ne sont pas seulement les résultats qu'elle donne dès maintenant ; c'est aussi la méthode dont elle procède, qui est susceptible d'être généralisée et qui, par les résultats déjà obtenus, autorise toutes les espérances en sa fécondité.

A qui en revient la gloire ?

L'Institut de France a le droit de la revendiquer, car elle appartient à l'un des siens, membre de l'Académie des sciences. Son nom est sur toutes vos lèvres.

Les découvertes, même celles qui s'annoncent le plus profitables aux intérêts de tous, ne trouvent pas toujours les esprits disposés à les bien accueillir. C'est plutôt le contraire qui est le vrai. Cela tient à bien des causes, dont quelques-unes ne sont pas absolument à la louange d'un certain nombre des opposants.

La découverte de l'atténuation des virus et de leur transformation en vaccin n'a pas échappé à ce sort commun. Toutefois il n'est que juste de dire, pour expliquer le nombre de ceux qui tout d'abord s'y sont montrés

récalcitrants, qu'elle appartient à un ordre d'idées que jusqu'alors on n'avait pas encore invoquées pour l'interprétation des choses de la médecine.

Roman, disaient les uns.

Vérité de laboratoire, disaient les autres, non sans quelque ironie.

Il faut voir!

Il fallait voir, en effet. Cela était dans les vœux de tous, aussi bien de ceux qui avaient foi dans la nouvelle doctrine que de ceux qui s'y montraient récalcitrants, ou qui s'en déclaraient ennemis, car tout inventeur a ses ennemis qui n'aspirent qu'à voir convaincre ses promesses d'erreur.

Il fallait voir!

L'administration de l'agriculture allait mettre à la disposition de l'inventeur de la nouvelle vaccination le troupeau d'expérience de l'École d'Alfort, lorsqu'une Société d'agriculture, celle de Melun, saisie d'une heureuse impatience, offrit de fournir, à ses frais, les moyens de faire une grande expérience publique, qui, dans sa pensée, ne pouvait manquer d'avoir pour conséquence de faire tomber tous les doutes et de forcer toutes les convictions par l'évidence éclatante de la démonstration, si les résultats qui allaient se produire étaient concordants avec ceux qu'on avait obtenus dans le laboratoire.

Notre confrère fut heureux d'accepter une proposition qui lui était une occasion de prouver une nouvelle fois, comme il l'avait fait dans nos départements méridionaux par ses recherches sur la maladie des vers à soie, que les conquêtes du laboratoire sont aussi des conquêtes pour la pratique; et, afin que les esprits reçussent une plus profonde impression des résultats de ces expériences publiques qu'on le conviait à faire, il ne craignit pas de les prophétiser. Dans un programme tracé à l'avance, tout ce qui devait arriver fut annoncé avec une assurance qui n'avait que les apparences de l'audace, car l'oracle, ici, était rendu par la science elle-même, c'est-à-dire qu'il était l'expression d'une longue série d'expériences dont la constance invariable des résultats donnait la certitude absolue de la vérité de la découverte.

Cinquante moutons et une dizaine d'animaux de l'espèce bovine avaient été réunis aux environs de Melun, dans une ferme dont le nom aura désormais la célébrité que donnent aux lieux les grands évènements dont ils ont été le théâtre : la ferme de *Pouilly-le-Fort*.

La moitié de ces animaux furent inoculés avec du virus charbonneux transformé en vaccin, et quinze jours après, le groupe tout entier fut soumis à l'épreuve du virus mortel. Quarante-huit heures ne s'étaient pas écoulées que toutes les prophéties du programme se trouvaient accomplies. A l'heure marquée, la mort obéissante avait frappé les vingt-cinq victimes qui lui étaient vouées; et les animaux, en même nombre, qui avaient été couverts du palladium du nouveau vaccin, restés invulnérables à l'inoculation mortelle, se montraient en pleine vie, entourés de cadavres.

La science avait été trouvée fidèle en toutes ses promesses.

Alors tous les cœurs se sentirent ébranlés à la fois, et, dans cette foule tout à l'heure incrédule, il n'y eut plus qu'une voix, qu'un cri, qu'un applaudissement pour rendre hommage à la nouvelle découverte, dont chacun comprenait enfin la grandeur et pressentait la fécondité. Dans

cette pleine clarté qui venait de frapper tous les yeux et tous les esprits, l'exclamation fameuse semblait sortir de toutes les bouches :

Je vois, je sais, je crois, je suis désabusé.

Quelque chose manquait cependant encore pour que la conversion fût universelle. Le virus dont on s'était servi à Pouilly-le-Fort, pour faire l'épreuve de l'efficacité de la vaccination anticharbonneuse, c'était un virus de culture, une sorte de quintessence de laboratoire, quelque chose qui demeurait mystérieux pour un grand nombre; ce n'était pas le sang charbonneux lui-même dont on connaissait par de trop nombreux exemples l'activité malfaisante sur l'homme et sur les animaux. Est-ce que ce virus de laboratoire avait des propriétés aussi énergiques que le sang lui-même? Est-ce que les animaux vaccinés résisteraient aussi bien à l'inoculation du sang charbonneux qu'ils le faisaient à celle du virus cultivé?

Une commission officielle avait été nommée à Chartres pour résoudre cette question. M. Pasteur lui livra vingt moutons vaccinés, et les choses se passèrent à Chartres comme dans la ferme de Pouilly-le-Fort : tous les vaccinés épargnés ; tous ceux qui ne l'étaient pas, frappés à mort, un seul excepté.

Devant de tels résultats, il n'y avait plus de place pour le doute, pas même pour les oppositions systématiques, qui se turent forcément, et les convictions acquises se traduisirent immédiatement par une sorte d'avidité pour ce nouveau vaccin, sous la protection duquel les cultivateurs des pays charbonneux étaient impatients de placer leurs troupeaux.

Immédiatement les inoculations commencèrent. Il résulte des chiffres relevés au 1er octobre qu'elles ont été pratiquées sur 160 troupeaux, comprenant un effectif de 58,900 bêtes dont on a vacciné environ 3 contre 2 : 33,576 contre 21,938 qu'on s'est abstenu d'inoculer afin qu'ils pussent servir de témoins.

Avant la vaccination, les pertes causées par le charbon s'élevaient, pour l'ensemble des troupeaux, à 2,986 animaux.

Pendant la vaccination, et jusqu'à ce que ses effets fussent complets, elles ont encore été de 260 têtes, pour le groupe de 33,576 animaux vaccinés.

Pendant la même période, la mortalité s'élevait à 366 sur le groupe des 21,938 non vaccinés, servant de témoins.

Une fois les effets de la vaccination achevés sur le premier groupe, la mortalité par le charbon s'est réduite à 5. Elle a continué et continue encore actuellement dans une proportion que feront connaître les relevés prochains, pour le groupe des animaux non vaccinés.

Somme toute, l'efficacité de la nouvelle vaccination ressort évidente de ces chiffres, puisque, dans le groupe des 33,000 animaux mis sous sa protection, la mortalité s'est éteinte rapidement et d'une manière qu'on peut dire complète.

Ces chiffres ont leur éloquence, et, par leur concordance si parfaite avec ceux que l'expérimentation avait donnés, ils prouvent que ce qui est vérité en deçà des portes du laboratoire ne devient pas erreur au delà, comme certains esprits critiques avaient de la pente à l'admettre.

Voici une dépêche adressée à l'inventeur de la nouvelle vaccination,

que je reçois à l'instant; elle prouve que ce qui est vérité en deçà des limites de la France reste vérité au delà :

Kapuwar, 24 octobre.

« Trente témoins morts. Triomphe de la vaccination charbonneuse à Kapuwar, en présence des représentants de tous les comités. Leurs remerciements pour avoir fait bénéficier la Hongrie de votre invention, la première après la France. Ils vous prient de lui garder toujours cette place et vous envoient l'hommage de leur admiration.

« Comte de Berg. »

Chargé par l'Académie des sciences d'exposer devant vous cette grande découverte, la plus grande, je crois, de toutes celles qui ont été faites en médecine, je ne me suis pas défendu de l'enthousiasme qu'elle m'a inspiré. Et on le comprendra lorsque je dirai que, depuis plus de quarante ans que je suis attaché à l'enseignement vétérinaire, j'ai assisté bien souvent aux désastres causés par les invasions de charbon dans les pays de culture, et que, devant cette fatalité aux retours périodiques, nous demeurions impuissants, désarmés et, dirais-je volontiers avec le poète :

Lassés de tout, même de l'espérance.

Voici que, tout à coup, la nature se laisse arracher l'un de ses plus impénétrables secrets; le mystère des contagions est dévoilé; et la science, éclairée par la connaissance de leur cause, résout ce merveilleux problème de transformer l'agent qui donne la mort en un agent préservateur contre ses atteintes. Et cela non pas pour un cas particulier seulement, comme lorsque le génie de Jenner a substitué l'inoffensive vaccine à la variole si redoutable, même quand elle laisse vivre. Ici, c'est tout une grande méthode qui est inventée : étant donnée une maladie contagieuse, étant trouvé l'élément vivant d'où elle procède, il est permis de prévoir, dès maintenant, qu'on réussira, par l'application de la méthode, à faire de l'agent de cette contagion ce que l'on a fait de celui du charbon et du choléra des oiseaux, c'est-à-dire à le transformer en un vaccin véritable par lequel, comme avec le vaccin jennérien, on pourra substituer une maladie bénigne à une maladie mortelle.

Quelles belles et consolantes perspectives ouvertes par la science, et qui n'ont rien que de légitime, car le passé déjà si fécond, bien qu'il ne date que d'hier, autorise toutes les espérances!

La justice est souvent tardive pour les inventeurs; souvent même sa marche est si boiteuse, que leur vie n'est pas assez longue pour qu'ils aient le temps de la voir arriver. M. Pasteur, je le nomme enfin, a eu ce privilège que pour lui elle a accéléré son allure. C'est qu'aussi il n'est pas de ceux dont la vertu reste oisive quand ils ont à faire valoir leur opinion. Maître de ce qu'il savait être la vérité, il a voulu, il a su l'imposer par l'évidente clarté de ses démonstrations expérimentales et forcer à la confesser, avec lui, le plus grand nombre de ceux qui s'y étaient montrés d'abord réfractaires.

L'assentiment qu'ont reçu ses travaux vient de se manifester d'une manière éclatante, le 8 août dernier, dans le congrès international de médecine qui tenait à Londres sa septième session bisannuelle. Là s'étaient donné rendez-vous de toutes les parties du monde plus de 3,000 médecins, parmi lesquels se trouvaient les plus grandes notabilités; et cette foule, composée des juges les plus compétents, a fait à M. Pasteur l'accueil le plus chaleureux, le plus passionné, qui témoignait de la hauteur d'estime et d'admiration où elle tenait l'œuvre si féconde du savant français. Le discours où il a fait l'exposé de sa belle découverte de la vaccination par les virus atténués est écrit dans ce style qui convient à la science et à l'expérience de la vérité. Le gouvernement anglais l'a fait publier et distribuer, à ses frais, dans toutes les parties du Royaume-Uni : grand honneur et tout à fait inusité qui prouve la profonde impression qu'a faite en Angleterre cette nouvelle méthode de vaccination destinée à agrandir, dans de si vastes proportions, le champ de la prophylaxie par l'inoculation.

Dans ce discours, M. Pasteur n'a pas manqué de rappeler avec un grand sentiment de la justice, comme il l'a toujours fait daus ses communications académiques, le concours si dévoué que lui ont apporté les deux jeunes savants, MM. Chamberlant et Roux, qu'il a associés à ses recherches.

La place si honorable qu'il leur a donnée dans son discours de Londres, je veux la leur conserver ici, car il n'est que juste d'associer à la gloire du maître ces deux jeunes hommes si pleins de son esprit, qu'après avoir été ses disciples ils ont mérité l'honneur de devenir ses collaborateurs.

D'intéressantes lectures ont été faites également par M. E. Legouvé, sur *Népomucène Lemercier*; par M. Gruyer, sur *His de la Salle*, et par M. Gaston Paris, sur *Siger de Brabant*.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

POSE DE LA PREMIÈRE PIERRE DU LYCÉE DE JANSON DE SAILLY A PASSY

Samedi, 15 octobre, à deux heures, a eu lieu la pose de la première pierre du lycée de Janson de Sailly, à Passy. La cérémonie a été présidée par M. Jules Ferry, président du conseil, ministre de l'Instruction publique et des beaux-arts, qui est arrivé à deux heures précises, accompagné de MM. Rambaud, chef du cabinet, Dumont, directeur de l'enseignement supérieur; Zévort, directeur de l'enseignement secondaire; Buisson, directeur de l'enseignement primaire.

M. le Ministre de l'Instruction publique a été reçu par M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris; par M. Herold, préfet de la Seine, et par M. Henri Martin, sénateur, maire du XVIe arrondissement, entouré de ses adjoints.

M. Victor Hugo a voulu, lui aussi, assister à cette fête de la jeunesse, à laquelle chaque lycée de Paris était représenté par une délégation de ses meilleurs élèves. M. Victor Hugo avait avec lui son petit-fils.

On remarquait dans l'assistance : MM. Émile Labiche, sénateur; Marmottan, député; MM. Milne Edwards, Vallon, Fustel de Coulanges, Alphand, Carriot, Trélat, Faye, Zeller, Deltour, Manuel, et un très grand nombre de membres du corps enseignant.

Au moment où M. Jules Ferry s'est avancé sur l'estrade, un ouvrier s'est approché de lui, un bouquet à la main, et le lui a offert au nom des ouvriers.

M. Gréard a prononcé une allocution dont nous extrayons le passage suivant :

« Aujourd'hui, nous sommes entrés dans une période nouvelle : nous avons commencé par la fondation d'un petit lycée Fontanes; les plans du lycée de Sceaux ont été approuvés; ceux du lycée de l'avenue Duquesne sont prêts; ceux du lycée de l'avenue de la République se préparent; les négociations sont ouvertes pour l'établissement du petit lycée Louis-le-Grand sur les terrains du Luxembourg; le lycée de Vanves a reçu un complément de classes et, avant deux ou trois ans, on en fera un lycée de plein exercice.

« Dans quelques jours et à quelques pas d'ici, on va ouvrir un établissement d'enseignement secondaire pour les jeunes filles, et d'enseignement classique spécial. L'impulsion a été donnée, énergique et sûre; elle ne s'arrêtera pas. »

M. le Ministre de l'Instruction publique, après avoir scellé, avec la

truelle que lui présentait M. Laisné, la première pierre de l'édifice, a prononcé le discours suivant :

MESSIEURS,

Ce n'est pas seulement la première pierre d'un lycée nouveau que nous venons de poser là ; c'est le lycée des temps nouveaux et des méthodes nouvelles que nous inaugurons ; c'est, comme le disait tout à l'heure M. le recteur, le signe matériel qui marque une phase nouvelle dans le rôle et les destinées de cette grande Université de France.

Quelle différence, Messieurs, entre le lycée d'autrefois et le lycée d'aujourd'hui ! Puisque l'internat est une nécessité sociale, nous le voulons désormais aussi éloigné que possible de l'idéal claustral et quasi monastique qui a présidé à la construction des vieux lycées de notre Paris, et aussi rapproché que possible de l'idéal moderne, vivant et lumineux, que nous rêvons pour les demeures de l'enfance.

Le lycée d'autrefois, le vieux lycée qu'à force d'industrie nous tâchons de mettre tant bien que mal au niveau des besoins nouveaux, l'antique lycée que vous habitez encore pour la plupart, jeunes lycéens parisiens qui m'écoutez, c'était quelque chose tenant le milieu entre le couvent et la caserne (Rires approbatifs) ; c'était, pour les générations qui l'ont édifié, un lieu silencieux et sombre où l'on préparait, non pour la vie de tous, mais pour des existences exceptionnelles, — ceux-ci pour la robe, ceux-là pour l'Église, — les privilégiés d'une société aristocratique.

Aujourd'hui, ce que nous voulons faire, ce que nous faisons dans nos lycées, ce sont des hommes et ce sont des citoyens. Et nous les préparons, non pour une caste, quelle qu'elle soit, non pour une vie privilégiée, si haute qu'elle puisse être, mais pour la vie de tous, pour la vie libre d'une société démocratique.

Aussi, là où régnaient l'ombre et le silence, là où s'abritait sous de sombres arcades une morne latinité, nous voulons installer, comme en ce lycée-modèle, les vastes préaux, les beaux ombrages, la lumière, le soleil, tout ce qu'il faut aux enfants comme aux plantes, car ils vivent avant tout, comme elles, de soleil et de grand air.

Messieurs, un pareil idéal ne s'atteint pas au prix de minces efforts ni de faibles dépenses. Il fallait, pour le réaliser, deux conditions essentielles : d'abord, la grande richesse du temps où nous vivons, cette prodigieuse richesse de nos budgets, par laquelle le destin récompense le labeur opiniâtre de cette noble nation. Il y fallait ensuite ce grand progrès de l'esprit public auquel nous assistons, et cette alliance féconde, — toute récente, mais pour jamais indissoluble, j'en ai la ferme confiance, — de notre jeune démocratie et de la vieille Université française.

Voici seulement un peu plus d'un an que l'instrument créateur de toutes les choses belles et fécondes que nous rêvons pour vous, mes chers enfants, de ces maisons d'études dont vous ne serez plus les prisonniers, que nous voulons, au contraire, vous faire aimer et vous rendre chères presque à l'égal de la maison paternelle, — il y a seulement un peu plus d'un an que l'instrument de toutes ces grandes transformations scolaires nous a été donné et que le Parlement républicain, dans sa générosité inépuisable, a mis à la disposition de l'Université, pour la reconstruction des lycées et collèges, les millions du Trésor public ; j'ai le droit de dire que, même en ce temps si court, la confiance de la France républicaine et du Parlement n'a pas été trompée, et qu'il a été fait bon usage des libéralités nationales.

Permettez-moi de citer quelques chiffres :

La loi sur la caisse des lycées et collèges est du 3 juillet 1880. A l'heure qu'il est, armés de cette loi, voici l'état de nos opérations :

Dépenses approuvées et en cours, 27,900,000 francs ;

Projets qui seront mis à exécution d'ici au printemps prochain, 38,000,000 de francs;

Projets à l'étude qui seront mis à exécution dans le courant de 1882, 22,000,000 de francs.

Ce qui fait un total de plus de 88 millions de dépenses engagées pour la reconstruction et la transformation des édifices de l'enseignement secondaire, par l'association généreuse et la collaboration de compte à demi des municipalités et de l'État.

Il y a également à peu près une année, Monsieur le Recteur, que, dans un rapport remarquable qui a vivement saisi l'opinion, et que vous adressiez au Conseil académique, vous faisiez ressortir l'étrange et douloureuse pauvreté de cette grande cité parisienne au point de vue des établissements d'enseignement secondaire. Eh bien, un an à peine s'est écoulé depuis vos plaintes éloquentes, et, comme vous le rappeliez tout à l'heure, voici que l'État, à ses frais cette fois et par ses seules forces, édifie à Paris et pour Paris, non seulement le lycée Janson, dont nous venons de poser la première pierre, mais aussi le lycée de Sceaux, à qui nous donnerons le nom de ce grand initiateur, de ce grand promoteur de beaucoup de choses et d'idées que nous ne faisons que reprendre aujourd'hui, de l'illustre Lakanal.

Et puis nous transformons le lycée de Vanves en lycée de plein exercice; nous construisons au coin de la rue d'Amsterdam une succursale pour le lycée Fontanes, et nous allons édifier sur les terrains qu'on a retranchés du Luxembourg un petit lycée Louis-le-Grand. Voilà ce que l'État fait pour Paris, à lui tout seul. Voici maintenant ce qu'il compte entreprendre avec le concours financier de la ville de Paris, dont je salue ici avec reconnaissance les représentants de tout ordre : M. le préfet de la Seine, MM. les membres du conseil municipal, M. le directeur des travaux de Paris, qui sont nos alliés, nos compagnons ardents et fidèles dans la grande œuvre que nous avons commencée. Grâce à eux et avec eux, nous allons construire deux grands lycées d'externes, l'un dans la région de l'Est, avenue de la République, au cœur d'un grand quartier populaire; l'autre au Sud-Ouest, à l'avenue Duquesne.

Avais-je tort de dire, Messieurs, que les pouvoirs publics n'ont pas mal placé leur confiance, et ne pensez-vous pas que les collaborateurs éminents qui me donnent leur concours et auxquels revient une si grande part dans l'œuvre que j'ai l'honneur de diriger, méritent de votre part un témoignage éclatant de reconnaissance?

Messieurs, cette association si intime, si efficace, si cordiale de la nation et de l'Université dans l'œuvre commune de la transformation scolaire de ce grand pays, cette intimité, cet accord précieux est un des faits considérables des temps où nous vivons.

Oui, laissez dire cela à un homme que la politique a amené à la tête de l'Université, et qui depuis bientôt trois ans a appris à la connaître et à la vénérer, laissez-moi dire que c'est pour notre jeune République, pour la démocratie française, une bonne fortune d'avoir trouvé, au seuil des destinées nouvelles qui s'ouvrent devant elle, et aussi des devoirs nouveaux qui s'imposent à elle dans ce pays de France appelé à donner à l'Europe entière, pour la première fois sur notre continent, le spectacle d'une grande démocratie qui sait se gouverner elle-même, — c'est, dis-je, une bonne fortune d'avoir trouvé sur son chemin cet admirable corps enseignant que l'on n'a pas cessé d'appeler, malgré tout ce qui fut tenté contre lui, la grande Université de France.

Oui, c'est surtout dans une démocratie jeune, c'est surtout dans une société vouée au travail et qui, très légitimement, poursuit de toute son ardeur l'acquisition de la richesse, qu'une Université comme la nôtre peut avoir son rôle, et qu'elle doit être regardée et défendue comme une grande force nationale, une grande force libérale, une grande force morale de notre pays. Oui, nationale entre toutes, car elle se retrempe et se recrute incessamment

dans le cœur même de la nation. Oui, démocratique, car elle vient du peuple, et elle est trop près du peuple pour jamais l'oublier, sortant du peuple, mais trop bien instruite en même temps des lois fondamentales du progrès humain pour ne pas se sentir le devoir et le droit de dire à tous que le progrès est par-dessus tout une évolution et que l'avenir n'est pas une rupture avec le passé, mais la conséquence logique et le couronnement du passé tout entier.

L'Université est encore une grande force libérale, car elle est essentiellement formée, peuplée de libres esprits, mais d'esprits vraiment libres, également éloignés des deux fanatismes, également affranchis des deux esprits sectaires, estimant que ce n'est pas faire œuvre d'esprit libre que de substituer un fanatisme à l'autre ou de remplacer un esprit sectaire par un autre esprit sectaire.

Enfin, et par-dessus tout, elle est une force morale; car elle est à la fois une grande école de sagesse et une grande école d'indépendance : on sait y placer au-dessus de la fortune et au-dessus des honneurs la dignité de la vie, l'indépendance de la fonction, la probité du cœur et de l'intelligence.

Les dernières années, Messieurs, ont vu s'accomplir cette heureuse union de l'Université française et de la République démocratique sous laquelle nous vivons; les années qui viennent ne pourront que l'affermir pour le plus grand bien de l'Université et de la Patrie. J'estime et j'ai la ferme confiance que l'union de la République et de l'Université est et sera désormais aussi solidement assise que la pierre que nous venons de sceller ici.

M. Henri Martin a ensuite prononcé les paroles suivantes :

Il y a longtemps que la nécessité de la construction d'établissements nouveaux pour l'instruction de la jeunesse est démontrée. Ce qui se réalise aujourd'hui est une partie essentielle de cette grande réforme de l'enseignement secondaire, qui sera votre honneur dans l'histoire.

Nous vous remercions, au nom de la ville de Paris, au nom de la France, de tout ce qui s'accomplira pour le progrès de la République, pour la jeunesse et pour l'avenir.

M. Jules Ferry, après avoir remercié M. Henri Martin, s'est tourné vers M. Victor Hugo et s'est félicité de la haute consécration qu'apportait à l'œuvre commencée la présence du grand poète national, et du vif éclat qu'elle jetait sur cette fête universitaire, dont le souvenir resterait d'autant plus vivant dans le cœur de la jeunesse. M. Victor Hugo, chaleureusement acclamé par les lycéens et par les autres assistants, a pris la parole en ces termes :

Messieurs, je ne m'attendais pas à l'ovation qui m'est faite, et je ne m'attendais pas non plus à prendre la parole pour répondre au noble langage de M. le Ministre.

Ce qu'il a dit, nous le pensions tous, mais personne ne l'aurait dit comme lui; je l'en félicite. — Et maintenant, mes chers amis, mes chers enfants, pensez à ceci : Qu'est-ce qu'une première pierre? C'est l'espérance, c'est l'avenir, c'est la promesse que tout ce que vous pouvez rêver de bon et de beau se réalisera.

Comptez donc sur cette première pierre, comptez sur ce premier effort, faites tout ce qu'il faut pour que cet effort ait sa consécration légitime; qu'il aboutisse; qu'il arrive à son but, — et un jour, on dira de nous et de vous : Ils ont posé cette première pierre et, en la posant, ils ont contribué à la fondation de l'édifice; ils sont pour quelque chose dans ces deux grandes choses : la liberté qui réalise le citoyen, et la science qui fait l'homme!

LES THÈSES DE LA SORBONNE

M. Waltz, vice-recteur de l'Enseignement en Corse, a soutenu, le 9 juillet, ses thèses de doctorat devant la Faculté des lettres de Paris.

La thèse latine est intitulée : *De Carmini Ciris;* la thèse française : *Des Variations de la langue et de la métrique d'Horace* (1).

Dans le premier, M. Waltz a traité avec méthode et avec une grande élégance de composition et de forme, la question, — insoluble d'ailleurs, — de savoir quel est l'auteur du poème faussement attribué à Virgile. La soutenance de cette thèse a donné lieu à de vives discussions relativement à la valeur du *Ciris* et aux questions littéraires qui le concernent.

Mais l'intérêt de la journée a été surtout dans la soutenance de la thèse française. M. Waltz avait présenté à la Faculté un ouvrage considérable, où il avait étudié, avec une patience des plus louables, une foule de questions relatives à la chronologie des œuvres d'Horace, au texte des *Odes*, à la langue, à la métrique. Près de la moitié du volume est consacrée à cette dernière science, encore si peu appréciée dans notre pays. Tout en possédant les principaux travaux français et étrangers qui concernent l'objet de sa thèse, M. Waltz a su garder l'indépendance de ses jugements. Plusieurs de ses opinions ont été vivement attaquées et vigoureusement défendues. On a loué sans réserve le plan du livre, la netteté des divisions, l'élégante sobriété du style; toutes ces qualités en font un ouvrage utile pour les lecteurs d'Horace. On regrette seulement à ce point de vue que l'auteur n'y ait pas ajouté un *Index* des mots d'Horace, cités et examinés dans la thèse. En résumé, malgré les réserves que l'on peut faire sur un livre qui touche à tant de questions diverses, il a valu à son auteur les justes éloges du jury, qui l'a proclamé docteur à l'unanimité.

(1) Ces deux ouvrages sont édités chez J. Baer, 18, rue de l'Odéon, à Paris, et 18, Rassmarkt, à Francfort.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

EXPOSITION EN FÉVRIER 1882 DE MODÈLES DE CONSTRUCTIONS SCOLAIRES

Le Président de la République française,

Sur le rapport du Président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

Vu les lois des 1er juin 1878, 3 juillet 1880 et 2 août 1881, constituant une caisse des lycés, collèges et écoles primaires ;

Vu le règlement adopté en Conseil supérieur de l'instruction publique, en date du 17 juin 1880, et relatif à la construction et à l'installation des locaux scolaires ;

Vu le rapport présenté le 11 avril 1881 au Ministre de l'Instruction publique par la commission spéciale chargée d'étudier les questions relatives à l'amélioration des locaux scolaires et à la décoration des écoles ;

Vu les propositions présentées par les comités permanents institués près du Ministère pour l'examen des projets de bâtiments scolaires et les projets de décoration de ces bâtiments ;

Considérant qu'il importe, pour répondre aux vœux fréquemment exprimés par les conseils généraux et par les conseils municipaux, que l'administration de l'instruction publique puisse joindre aux prescriptions réglementaires et communiquer à titre consultatif un certain nombre de plans-types satisfaisant à toutes les exigences de l'hygiène et de la pédagogie, pouvant être étudiés comme modèles et fournissant aux architectes et aux municipalités des indications détaillées sur tous les perfectionnements dont l'art des constructions scolaires est susceptible,

Décrète :

Article 1er. — Il sera ouvert, le 1er février 1882, à l'École des Beaux-Arts, une exposition de projets d'édifices scolaires : lycées, écoles normales, écoles primaires supérieures et professionnelles, écoles primaires à une ou plusieurs classes, écoles maternelles (salles d'asile).

Art. 2. — Pourront être admis à cette exposition : les plans, élévation et coupes d'édifices scolaires construits, en voie de construction ou destinés à être exécutés.

Art. 3. — Aucun projet ne sera reçu sans désignation expresse de la région de la France ou de l'Algérie à laquelle il est destiné.

Les plans devront être accompagnés, soit du programme donné par les autorités locales, soit d'une note faisant connaître exactement les conditions climatériques et topographiques, ainsi que les nécessités scolaires en vue desquelles ils ont été étudiés.

Art. 4. — Les projets exposés devront comprendre des indications complètes en ce qui touche : 1° la disposition générale ; 2° le mode de construction ; 3° la décoration intérieure et extérieure ; 4° l'ameublement de l'édifice ; 5° les devis estimatifs détaillés avec précision.

Art. 5. — Pour les emplacements et les dimensions des salles et des différentes parties de l'édifice, pour les aménagements intérieurs et pour le

mobilier, les auteurs des plans devront se conformer aux règlements publiés par l'Administration pour la construction et l'ameublement des édifices scolaires : s'ils s'en écartent, ils devront motiver les modifications proposées.

Art. 6. — Outre les projets d'ensemble, seront admis à l'exposition : les projets de décoration générale ; les projets de décoration partielle (plafonds, préaux, salles de classe, d'étude, de dessin, réfectoires) ; les objets décoratifs en nature destinés à la constitution d'un petit musée d'art scolaire.

Les exposants indiqueront à quelle catégorie d'écoles se rapportent ces projets partiels.

Art. 7. — Un jury, institué par le Ministre, examinera les projets exposés et désignera ceux qu'il aura jugé dignes d'être récompensés. Il pourra, en outre, désigner ceux dont il recommanderait l'acquisition.

Art. 8. — A la suite de l'exposition, et sur la proposition du jury dont il est fait mention en l'article 7, il pourra être accordé aux diverses catégories de projets ci-dessous énumérées des récompenses consistant en une médaille et en prix dont suit le détail :

PROJETS.	1er PRIX.	2e PRIX.	DEUX MENTIONS HONORABLES.
Projet de lycée.	10.000	5.000	2.000 fr. chacune.
Projet d'école normale..	10.000	5.000	2.000 —
Projet d'école primaire supérieure ou école professionnelle.	6.000	3.000	1.000 —
Projet d'école primaire urbaine à plusieurs classes.	5.000	2.500	1.000 —
Projet d'école primaire rurale à une ou deux classes.	2.500	1.200	600 —
Projet d'école maternelle (salle d'asile) ou classe enfantine. . . .	2.000	1.000	500 —
Projets partiels pour décoration de locaux scolaires.	1.500	1.000	500 —

Art. 9. — Les dépenses résultant soit de la délivrance des prix ci-dessus énumérés, soit des frais généraux de l'exposition, seront acquittées par la Caisse des lycées, collèges et écoles primaires, conformément aux prescriptions de l'article 4, paragraphe 2, de la loi du 2 août 1881.

Art. 10. — Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 10 octobre 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

RÉUNIONS MENSUELLES DES PROFESSEURS DES LYCÉES ET COLLÈGES

Paris, 13 octobre 1881.

Monsieur le Recteur,

Les réunions mensuelles des professeurs de l'enseignement secondaire, instituées par la circulaire du 27 septembre 1872, sont, pour des causes diverses, rapidement tombées en désuétude. Le moment me semble venu de reprendre une expérience dont le succès est assuré, si ces assemblées se renferment dans les attributions purement pédagogiques qui leur avaient été primitivement assignées.

Dans cet ordre d'idées, la matière ne manquera pas à leur activité. Le nouveau plan d'études vient de subir une première année d'épreuve ; on peut, dès à présent, l'apprécier dans son ensemble, et il va recevoir, dans l'année scolaire qui commence, une application complète. Le Conseil supérieur a pensé qu'il était nécessaire d'établir, sur les innombrables détails de cette grande œuvre, une sorte d'enquête permanente et de recourir, jour par jour en quelque sorte, aux lumières et aux avis de tout le corps enseignant.

Ce sera l'objet principal des réunions mensuelles ; il importe dès lors qu'elles se tiennent à des dates fixes, avec la régularité la plus rigoureuse. Vous aurez, en conséquence, à donner des instructions pour que les professeurs des lycées et des collèges se réunissent une fois par mois, sous la présidence du proviseur ou du principal. Dans les lycées, le censeur remplacera le proviseur en cas d'absence ou d'empêchement. Tous les membres du corps enseignant, sans exception, assisteront aux réunions et prendront part aux délibérations.

L'assemblée, dans sa première séance, fixera, pour l'année scolaire, la date de toutes les réunions subséquentes. Elle nommera un secrétaire chargé de la tenue du registre des délibérations et de la rédaction des procès-verbaux. Ces procès-verbaux vous seront adressés, soit par extrait, soit *in extenso*, lorsque la matière le comportera. Vous aurez vous-même à m'en transmettre régulièrement l'analyse, en insistant sur les points qui vous paraîtront appeler plus spécialement l'attention de l'administration supérieure.

J'ai à peine besoin de rappeler que MM. les professeurs, dans les discussions qu'ils vont instituer, n'ont point à se préoccuper de la discipline intérieure des établissements auxquels ils appartiennent. Les fonctionnaires de l'ordre administratif sont seuls responsables de la gestion intérieure, et liberté entière doit leur être laissée, sous votre surveillance. Les seules questions disciplinaires sur lesquelles l'attention du corps enseignant devra être appelée, sont celles qui se rapportent à la tenue de la classe. Il est indispensable qu'une entente complète s'établisse entre eux sur le régime de punitions à infliger. A cet égard, l'inspection générale a constaté, entre les divers établissements, et même d'un maître à un autre, des différences tout à fait inexplicables. Il appartient aux chefs d'établissements, sans entraver la liberté du professeur, d'insister pour qu'il y ait, autant que possible, une mesure commune ; ils devront surtout veiller à ce que la punition ait, autant que possible, un caractère de réparation et profite à l'enseignement.

Les questions relatives à l'application du nouveau plan d'études sont de beaucoup les plus importantes qui solliciteront l'attention de MM. les pro-

fesseurs. Le but principal poursuivi par le Conseil supérieur a été de coordonner les divers enseignements donnés dans les lycées et collèges, d'assigner à chacun sa place et son importance, de former un tout dans lequel aucune partie ne prédomine exclusivement et ne deviennne absorbante. Pour arriver à ce résultat, une entente constante est indispensable entre tous les maîtres chargés de concourir à un but commun. Aujourd'hui surtout que les élèves d'une même classe relèvent de plusieurs professeurs, il y aurait un véritable danger à ce que chacun de ceux-ci ne se préoccupât que de son propre enseignement, et, par excès de zèle, n'imposât aux enfants un surcroît de travail plus nuisible que profitable à l'ensemble des études. L'accord s'établira aisément dans les réunions publiques, et le temps réservé à chaque enseignement pourra, après discussion, être déterminé d'une façon équitable. Ce qu'il importe surtout d'éviter, c'est que les très jeunes enfants aient à fournir, en dehors des classes, une somme de travail supérieure à leurs forces. Des plaintes m'ont été adressées à ce sujet par les familles les plus soucieuses de la bonne direction à donner à l'éducation de leurs enfants ; il importe d'en tenir le plus grand compte.

Bien d'autres sujets d'étude s'imposeront aux méditations des membres de l'enseignement secondaire et gagneront à être traités en commun. Une réforme, quelque justifiée et réclamée qu'elle soit, ne saurait s'accomplir sans hésitation, sans tâtonnements, dans la première période d'application. Je rends pleinement justice au zèle et au bon vouloir que l'administration supérieure a rencontrés de toutes parts. Mais il reste une foule de points de détail sur lesquels MM. les professeurs ont besoin de s'entendre, de s'édifier mutuellement. J'appelle surtout leur attention sur les questions suivantes, qui seront très prochainement traitées avec détail dans une instruction spéciale :

Nécessité de donner à l'étude de la langue française, dès les classes élémentaires, un caractère moins abstrait et plus intéressant. D'après tous les rapports qui me sont parvenus, c'est surtout de ce côté que doivent porter nos efforts.

Suppression des longues rédactions, des analyses écrites, dans lesquelles les enfants ne font que répéter des termes conventionnels qui les dispensent de réfléchir. Substitution de simples résumés aux rédactions d'histoire, d'arithmétique, d'histoire naturelle, dont on a quelquefois abusé dans les classes inférieures. Nous aurions peu gagné à la réforme, si les abus, corrigés sur un point, devaient se reproduire sur un autre.

Organisation de l'enseignement spécial, d'après les principes admis par le Conseil supérieur.

Jugement sur les résultats obtenus et sur ceux que l'on peut attendre de l'application du plan d'études à l'enseignement des langues anciennes.

Réformes à introduire dans l'enseignement scientifique.

Enfin, les assemblées des professeurs auront à s'occuper du choix des livres classiques. Une circulaire spéciale vous transmettra mes instructions sur cet objet.

Je ne doute pas qu'un certain nombre de professeurs ne tiennent à honneur de préparer à loisir, soit sur l'ensemble, soit sur un point particulier de nos études, des mémoires qui, émanant d'hommes pratiques et compétents, se recommanderont d'une façon toute spéciale à l'attention de l'administration supérieure. Ces mémoires, après avoir été discutés en assemblée générale, me seront transmis par vous avec les conclusions qui auront été adoptées.

Dans les établissements où le nombre des professeurs est très considérable, MM. les proviseurs pourront, après avoir pris votre avis, réunir séparément ceux qui appartiennent à l'enseignement scientifique et ceux de l'ordre des lettres. Mais des assemblées plénières n'en devront pas moins êtres tenues à des époques fixes, afin de discuter les questions d'ordre

général et d'intérêt commun, et de maintenir l'unité et l'esprit d'ensemble qui caractérisent essentiellement notre enseignement secondaire.

Je vous prie de transmettre ces instructions à MM. les chefs des établissements d'enseignement secondaire, et de veiller à leur exécution.

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

CATALOGUE DES LIVRES CLASSIQUES RECOMMANDÉS POUR L'USAGE DES LYCÉES ET COLLÈGES

Paris, le 13 octobre 1881.

Monsieur le Recteur,

J'ai l'honneur de vous adresser, pour chacun des chefs des établissements secondaires de votre ressort, un exemplaire du nouveau *Catalogue des livres classiques recommandés pour l'usage des lycées et collèges.*

Vous remarquerez que le titre, comme le caractère de ce document, a été modifié depuis la première édition. La commission permanente du Conseil supérieur a pensé qu'une grande latitude devait être laissée aux assemblées de professeurs chargées désormais du choix des livres dans chacun des établissements secondaires, et j'ai cru devoir me rendre aux observations qui ont été présentées à cet égard. Mais, à une époque où la concurrence commerciale produit, pour chaque objet d'étude, une sorte d'encombrement d'ouvrages, les uns excellents, les autres médiocres et quelquefois mauvais, l'administration supérieure, responsable de la bonne direction de l'enseignement, ne saurait se désintéresser entièrement du choix des livres qui doivent servir de base ou de complément à l'enseignement classique.

La plupart des professeurs, d'un autre côté, n'ont ni les moyens ni le loisir de se procurer l'ensemble des livres publiés sur chaque matière, de les comparer, de les apprécier. Il était indispensable que ce travail fût fait, au moins à titre d'indication et de direction, par des hommes spéciaux, connaissant bien les méthodes, versés dans la littérature et dans les sciences, et d'une compétence incontestée pour chacune des branches d'enseignement. La commission instituée pour l'examen des livres destinés à l'enseignement secondaire a consacré deux années à cette œuvre. Elle recommande et n'impose pas. Mais chacun des ouvrages portés au catalogue ayant été l'objet d'une étude spéciale et d'un rapport motivé, discuté en assemblée générale, la commission s'étant préoccupée d'ailleurs de la mise en pratique du nouveau plan d'études et de l'unité à introduire dans l'enseignement, MM. les professeurs comprendront, j'en suis convaincu, qu'ils ne peuvent trouver un guide plus sûr dans l'examen comparatif qu'ils auront à faire pour le choix des livres de classe. C'est aux assemblées des professeurs que ce choix appartient désormais, et je leur laisse à cet égard entière liberté. Elles pourront désigner des ouvrages qui ne figurent pas au catalogue. Mais il convient que, dans ce cas, les motifs de l'option puissent être appréciés. Vous aurez donc à inviter MM. les professeurs, quand ils auront désigné un livre non inscrit au catalogue, à motiver leur décision par un rapport succinct sur les mérites comparatifs de l'ouvrage adopté. Ce rapport me sera transmis.

Beaucoup d'ouvrages qui figuraient à la première édition du catalogue en ont été éliminés, non pas comme mauvais, — tant s'en faut, — mais parce que la commission des livres, chargée désormais d'une simple mission de direction, devait par cela même s'imposer de ne choisir que les meilleurs guides. Il a d'ailleurs été unanimement reconnu que la carrière reste largement ouverte aux auteurs et aux éditeurs : notre matériel scolaire est loin d'être parfait ; les éditions des classiques anciens sont généralement défectueuses ou insuffisantes, en dehors des progrès de la science moderne ; les atlas et cartes de géographie devront être revisés et perfectionnés. Beaucoup de livres, aujourd'hui recommandés, céderont nécessairement la place à des ouvrages meilleurs, à mesure que se produira un progrès que l'administration supérieure ne cessera de provoquer et d'encourager.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération distinguée.

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

ARRÊTÉ

RELATIF AUX EXAMENS D'ADMISSION A L'ÉCOLE NORMALE SECONDAIRE DE JEUNES FILLES

Le président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

Vu les lois des 21 décembre 1880 et 26 juillet 1881,

Arrête :

Article 1er. — L'école normale destinée au recrutement des directrices et des professeurs-femmes pour les lycées et collèges de jeunes filles, instituée par la loi du 26 juillet 1881, sera installée dans les dépendances de l'ancienne manufacture de Sèvres.

L'ouverture des cours aura lieu le 17 novembre 1881.

Art. 2. — Les élèves soumises au régime de l'internat seront entretenues gratuitement par l'État.

La durée des cours sera de deux ans.

Art. 3. — Un concours pour l'admission à l'école normale secondaire de Sèvres sera ouvert le 2 novembre. Les inscriptions seront reçues jusqu'au 31 octobre inclusivement : dans les départements, au secrétariat de l'inspection académique ; à Paris, au secrétariat de l'Académie, à la Sorbonne.

Art. 4. — Les aspirantes devront être âgées de moins de trente ans et pourvues soit du brevet supérieur pour l'enseignement primaire, soit d'un diplôme de bachelier ou du diplôme d'études pour l'enseignement spécial.

Art. 5. — L'examen se composera d'épreuves écrites et d'épreuves orales. Les épreuves écrites porteront : 1° sur la langue française ; 2° sur la littérature française ; 3° sur l'histoire de France et la géographie générale ; 4° sur l'arithmétique et les sciences physiques.

Les compositions seront faites au chef-lieu de chaque département, sous la surveillance de l'inspecteur d'académie et d'un professeur désigné par le recteur.

Composition sur la langue française, le mercredi 2 novembre.

Composition sur la littérature, le jeudi 3 novembre.

Composition sur l'histoire et la géographie, le vendredi 4 novembre.

Composition sur l'arithmétique et les sciences physiques, le samedi 5 novembre.

L'admissibilité sera prononcée, par une commission siégeant à Paris, d'après l'ensemble de ces compositions.

L'examen oral portera sur les mêmes matières et comprendra en outre quelques questions élémentaires sur les principes de la morale. Les épreuves auront lieu, à partir du lundi 14 novembre, devant une commission composée de l'inspecteur général, directeur des études, de la directrice et des professeurs de l'école. L'admission définitive sera prononcée, à la majorité des voix, d'après l'ensemble des épreuves écrites et des examens oraux.

Art. 6. — Dans le courant du mois de janvier, les élèves de l'école normale secondaire de Sèvres seront réparties en deux séries, suivant les aptitudes spéciales dont elles auront fait preuve pour les études littéraires ou les études scientifiques. Le programme de l'enseignement dans chacune des séries, ainsi que les programmes des examens pour l'obtention du brevet de capacité, seront soumis au Conseil supérieur de l'instruction publique dans sa prochaine session.

Art. 7. — Des frais de route seront alloués aux aspirantes déclarées admissibles et appelées des départements à Paris pour y subir l'examen définitif d'admission.

Fait à Paris, le 14 octobre 1881.

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
JULES FERRY.

ÉCOLE NORMALE SECONDAIRE DE JEUNES FILLES

Paris, le 14 octobre 1881.

Monsieur le Recteur,

J'ai l'honneur de vous adresser un arrêté relatif aux examens d'admission à l'école normale secondaire destinée au recrutement des directrices et professeurs-femmes dans les lycées et collèges de jeunes filles institués par la loi du 21 décembre dernier. Je vous prie de donner à cet arrêté toute la publicité possible.

Vous aurez à vous entendre avec l'administration préfectorale de chacun des départements de votre ressort pour la désignation d'un local, où auront lieu les compositions, sous la surveillance de l'inspecteur d'académie et d'un professeur désigné par vous.

Les aspirantes devront être prévenues qu'aucun costume ne leur sera imposé à l'école normale secondaire, et que les vêtements, ainsi que le linge à usage personnel, resteront à leur charge.

Afin que les familles puissent se rendre compte des avantages attachés aux fonctions de l'enseignement dont l'école normale secondaire ouvrira l'accès, vous êtes autorisé à leur faire savoir que des crédits seront demandés aux Chambres pour fixer les traitements conformément au tableau ci-après :

Directrices de lycées (minimum), 5.000 francs.
Directrices de collèges (minimum), 3.500 francs.
Professeurs-femmes titulaires dans les lycées (minimum), 3.000 francs.
Professeurs-femmes titulaires dans les collèges (minimum), 2.500 francs.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Pour le Ministre et par autorisation :

Le Conseiller d'État,
Directeur de l'enseignement secondaire,
CH. ZÉVORT.

TRAITEMENT DES CHARGÉS DE COURS DES FACULTÉS

Le Président de la République française,

Sur le rapport du président du conseil, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts;

Décrète :

Article 1er. — Le traitement des chargés de cours qui occupent, à titre provisoire, dans les Facultés de théologie et les écoles supérieures de pharmacie, une chaire magistrale, est fixé comme il suit :

A Paris :

Faculté de théologie catholique	4.000
Faculté de théologie protestante	4.500
École supérieure de pharmacie	5.500

Dans les départements :

Faculté de théologie catholique	3.000
Faculté de théologie protestante	3.500
Écoles supérieures de pharmacie	4.500

Art. 2. — Lorsqu'un professeur est autorisé à se faire suppléer, le suppléant reçoit, sur le traitement brut du titulaire, un traitement égal à celui du chargé de cours.

Art. 3. — L'application des articles 3, 6, 7, 8 et 9 du décret du 20 août 1881 est étendue aux Facultés de théologie catholique, aux Facultés de théologie protestante et aux Écoles supérieures de pharmacie.

Art. 4. — Le Président du Conseil, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, est chargé de l'exécution du présent décret, qui aura son effet à partir du 1er novembre 1881.

Fait à Paris, le 15 octobre 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

JULES FERRY.

BOURSES DE LA MARINE

Le Président de la République Française,

Vu l'ordonnance du 3 mai 1831, relative aux concessions de bourses dans les lycées et collèges des ports militaires;

Vu la circulaire du 15 mai 1831, faisant envoi de ladite ordonnance;

Vu l'arrêté du 26 décembre 1868, qui a réglé tout ce qui concerne les bourses nationales qui pourront être concédées dans les collèges communaux;

Vu la circulaire du 1er août 1873, rappelant les prescriptions de l'ordonnance précitée;

Vu la décision ministérielle du 26 mai 1875, portant que les maîtres

principaux et entretenus pourront obtenir pour leurs fils des bourses dans les collèges des ports ;

Vu la loi du 22 juin 1878, sur les pensions de retraite des officiers de l'armée ;

Vu la loi du 5 août 1879, sur les pensions du personnel du département de la marine et des colonies ;

Vu le décret du 23 août 1879, relatif à la concession et à la répartition des bourses dans les lycées et collèges des ports militaires ;

Vu le décret du 20 janvier 1881, portant règlement pour la collation des bourses de l'État, des départements, des communes et des particuliers dans les lycées et les collèges ;

Vu le décret du 1er février 1881, qui détermine le taux des bourses entretenues dans les communes par l'État, les communes et les départements.

Sur le rapport du Ministre de la marine et des colonies,

Le Conseil d'amirauté entendu,

Décrète :

Art. 1er. — Les bourses entretenues par la marine dans les lycées ou les collèges des ports militaires, sur le crédit spécial inscrit chaque année au budget du département, sont partagées en trois catégories ;

1° Bourses d'internat ;

2° Bourses de demi-pensionnat ;

3° Bourses d'externat simple ou surveillé.

Art. 2. — Suivant les titres et la situation de fortune des postulants, les bourses de la marine peuvent être ou entières ou fractionnées de la manière suivante :

Les bourses d'internat ou de demi-pensionnat en demi-bourse ou en trois quarts de bourse ;

Les bourses d'externat simple ou surveillé en demi-bourse.

Art. 3. — Dans chacun des lycées et collèges des ports militaires, le taux des bourses entretenues par la marine est le même que celui des bourses entretenues par l'État.

Le trousseau est toujours entièrement à la charge des parents.

Art. 4. — Les bourses de la marine sont accordées, après enquête constatant l'insuffisance de fortune, aux enfants âgés de onze ans au moins à la date de la demande et appartenant à des familles dont les chefs sont ou ont été au service de la marine.

Elles sont conférées dans l'ordre de préférence suivant :

1° Aux orphelins dont les pères, quels qu'aient été leur grade et le corps auquel ils ont appartenu, ont été tués au service ou sont morts soit des suites de blessures reçues à l'ennemi ou en service commandé, soit de maladies contractées à bord des navires de l'État ou dans les colonies, soit enfin de maladies résultant des fatigues du service ;

2° Aux orphelins d'officiers, de fonctionnaires et d'agents du département de la marine, énumérés sur la liste annexée au présent décret, qui sont morts en activité de service ou titulaires d'une pension de retraite ;

3° Aux enfants dont les pères, appartenant aux diverses catégories du personnel de la marine, quelles qu'elles soient, ont été amputés ou sont restés estropiés ou infirmes, par suite de blessures reçues soit à l'ennemi, soit en service commandé, et donnant droit à pension, ou par suite de maladies résultant des fatigues ou des accidents de service ;

4° Aux fils des officiers, fonctionnaires et agents énumérés dans les trois premiers paragraphes de la liste annexée au présent décret, en activité de service ou en retraite, ou aux frères et neveux des mêmes officiers, fonctionnaires ou agents, s'ils sont à leur charge ;

5° Aux fils des maîtres et conducteurs entretenus ;

6° Aux fils des officiers mariniers et sous-officiers des corps de troupes de la marine décorés de la Légion d'honneur ou de la médaille militaire ;

7° Aux descendants des marins dont la carrière aurait été marquée par des services signalés.

Art. 5. — Les boursiers de la marine sont nommés par le ministre de la marine.

Sauf l'exception prévue à l'article 6, ils restent en possession de leur bourse jusqu'à l'âge de dix-neuf ans accomplis; s'ils atteignent cet âge avant l'expiration de l'année classique, leur bourse est prorogée de plein droit jusqu'à la fin de cette année.

Une prolongation d'études peut être accordée aux boursiers incrits au tableau d'honneur; une seconde prolongation peut être accordée à ceux qui ont été déclarés admissibles à l'une des grandes écoles du Gouvernement.

Des bourses peuvent être concédées à des élèves ayant plus de dix-huit ans et moins de vingt et un ans, s'ils sont pourvus du grade de bachelier et se préparent aux écoles du Gouvernement.

Le ministre peut accorder des promotions de bourses seulement aux élèves qui s'en sont rendus dignes par leur bonne conduite et leur assiduité au travail.

Il peut également accorder le transfert de la bourse d'un port militaire à un autre.

Art. 6. — En cas de faute grave, les préfets maritimes ont le droit de rendre provisoirement un boursier de la marine à sa famille, sauf à en référer immédiatement au ministre.

En cas d'insubordination habituelle, de paresse invétérée ou d'incapacité notoire, l'élève boursier, après deux avertissements notifiés à la famille, est privé de la totalité ou d'une partie de sa bourse.

La déchéance totale de la bourse est prononcée par le ministre.

Art. 7. — Les pièces qui doivent accompagner toute demande de première concession sont les suivantes :

1° L'acte de naissance de l'enfant;

2° Un certificat d'un docteur en médecine ou en chirurgie, certificat dûment légalisé et constatant que l'enfant a eu la petite vérole ou qu'il a été vacciné, et qu'il n'est atteint d'aucune infirmité qui le rende impropre à suivre les cours d'un lycée ou d'un collège ;

3° Un état authentique des services sur lesquels sa demande est fondée ;

4° Le certificat de bonne conduite délivré par le chef d'établissement où le candidat a commencé ses études ;

5° L'engagement écrit des parents, valable pendant toute la durée de l'inscription de l'enfant sur la liste des boursiers de la marine, de payer les frais de trousseau ainsi que les frais de pension qui seraient laissés à leur charge ;

6° Un relevé du rôle des contributions et un bulletin indicatif du montant annuel des ressources de toute nature des parents, ainsi que du nombre, de l'âge et de la situation respective de leurs enfants, et des charges quelconques qu'ils ont à supporter. Ce bulletin doit être certifié par le maire de la commune où habite la famille.

Les pièces qui doivent accompagner toute demande de promotion ou de prolongation de bourse sont :

1° Celles énumérées au paragraphe 6, lesquelles doivent être établies en vue de la nouvelle demande et en tenant compte des changements survenus jusqu'à la date de cette demande ;

2° Le bulletin de notes délivré par le proviseur du lycée ou collège.

Art. 8. — Les demandes de concession, de promotion et de prolongation de bourse sont instruites, pour chacun des ports militaires, par le major général qui a la surveillance particulière des bourses de la marine.

Cet officier général remet son travail au préfet maritime, qui le transmet au ministre avec toutes les pièces nécessaires, en y joignant ses observations.

Art. 9. — Le travail général de répartition des bourses a lieu chaque année au mois de septembre.

Une répartition complémentaire peut être faite au milieu de l'année scolaire, si des fonds sont devenus disponibles depuis la répartition faite en septembre.

Sauf le cas d'urgence constatée, il ne peut être concédé de bourse à une autre époque de l'année.

Art. 10. — Une commission spéciale est chargée d'établir, d'après le travail préparatoire des ports, des listes de proposition et de classement des enfants proposés pour une première concession, pour une promotion et pour une prolongation d'études.

Cette commission, qui se réunit dans les premiers jours de septembre et, s'il y a lieu, à toute autre époque de l'année, est composée de la manière suivante :

Président, un officier général de la marine ;

Membres : 1° le chef du bureau de l'état-major de la flotte ;

2° Un capitaine de vaisseau ou un officier du grade assimilé, de l'un des autres corps de la marine ;

3° Un commissaire adjoint de la marine.

En cas de partage des voix, celle du président est prépondérante.

La commission tient rigoureusement compte, dans ses propositions, des diverses catégories énumérées en l'article 4 du présent décret, ainsi que dans la liste annexe.

Les services rendus en temps de guerre, ceux rendus en temps de paix à la mer, sur des bâtiments naviguant et aux colonies, constituent nécessairement, sur les services accomplis à terre dans la métropole par les pères ou parents des candidats, une priorité dont, à égalité d'autres titres, la commission tiendra compte dans son appréciation et dans son classement.

Les listes de propositions sont adressées au ministre avec un rapport qui présente la situation du crédit affecté aux boursiers de la marine et dans lequel il est rendu compte de tout ce qui est relatif à cette partie du service.

Art. 11. — Les pièces qui accompagnaient la demande des candidats qui sont inscrits sur la liste des boursiers de la marine sont conservées au Ministère.

Celles qui concernent les candidats non inscrits sur cette liste sont immédiatement renvoyées à la famille.

Le ministre de la marine et des colonies est chargé de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 24 octobre 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de la Marine et des Colonies,

CLOUÉ.

ANNEXE

Liste des officiers, fonctionnaires et agents de la marine et des colonies, susceptibles d'obtenir pour leurs fils, ou pour leurs frères et neveux, des concessions de bourses dans les lycées et collèges des ports militaires, conformément aux dispositions du décret du 24 octobre 1881 (art. 4, §§ 2 et 4).

1° Officiers, fonctionnaires et assimilés compris sur le tableau annexé à la loi du 5 août 1879 sur les pensions du personnel du département de la marine et des colonies, tarif n° 1 (1re et 2e sections) ;

2° Officiers des corps de troupes de la marine (voir le tableau annexé à la loi du 22 juin 1878, sur les pensions de retraite des officiers de l'armée, Journal militaire, p. 292) ;

3° Personnel de l'administration centrale, depuis le directeur jusqu'au commis de 2e classe inclusivement ;

4° Maîtres et conducteurs entretenus ;

5° Officiers mariniers et sous-officiers des corps de troupes de la marine qui sont décorés de la Légion d'honneur ou de la médaille militaire.

BIBLIOGRAPHIE

L'Instruction publique en Angleterre, par le Dr Louis Felmeri. — 1 vol. grand in-octavo de X plus 261 pages. — Pesth, 1881.

Un grand et important ouvrage vient de paraître en Hongrie, à Buda-Pest, sur l'instruction générale en Angleterre (1). Nous n'avons encore que le premier volume, qui embrasse l'instruction primaire du pays. Ce livre se recommande dès l'abord par le nom de l'auteur.

M. Felméri, professeur de pédagogie à l'Université de Kolosvar (Klausenburg, est un savant consciencieux et plein de zèle, connu et estimé de toute la Hongrie. Connaissant à fond la langue anglaise, il s'était déjà beaucoup occupé de l'instruction publique en Angleterre, lorsque le ministère hongrois l'envoya dans ce pays, en 1879, aux frais du gouvernement, pour étudier cette question à Londres et dans les autres centres d'instruction.

L'auteur a passé une année en Angleterre, étudiant à fond, avec le plus grand soin, l'instruction publique à tous les degrés. Il a été reçu partout avec la plus grande cordialité et la plus grande sympathie. On lui a facilité ses études de toute manière, en lui fournissant tous les renseignements dont il avait besoin, en le recommandant aux directeurs des différents établissements, et en lui indiquant les sources à consulter. L'ouvrage qui vient de paraître est le résultat de ces travaux.

M. Felméri trace d'abord une rapide esquisse de l'état de l'instruction publique avant 1780. Si l'instruction secondaire et supérieure était déjà remarquable à cette époque, l'instruction primaire n'existait même pas en Angleterre.

C'est en 1780 qu'un imprimeur de Glocester, Robert Raikes, eut pour la première fois l'idée de rassembler le dimanche les enfants abandonnés à eux-mêmes pour leur faire des lectures de la Bible et leur donner quelques notions indispensables.

Peu à peu, les écoles du dimanche se multiplièrent, des personnes de bonne volonté en ouvrirent de tous côtés, de sorte que, dès 1851, les trois mille instituteurs qui enseignaient gratuitement dans ces écoles, auraient coûté au gouvernement 12 millions de florins.

En 1796, Joseph Lancaster, jeune quaker, rassembla les enfants pauvres de Londres et se mit à les enseigner non seulement le dimanche, mais encore les autres jours de la semaine. Bientôt il lui en arriva de tous côtés. Il en eut plus de mille. Ne pouvant suffire à sa tâche, il eut recours à l'enseignement mutuel, qu'il employa avec succès. C'est lui qui fut le fondateur de la Société anglaise et étrangère (British and Foreign School Society), qui existe encore aujourd'hui et dont le but est de donner l'instruction aux enfants pauvres sans distinction de religion. Cette société possède 5 écoles normales d'instituteurs, dont 4 d'institutrices, et fonde des écoles partout où le besoin s'en fait sentir.

(1) *Az iskolázás jelene Angolországban.*

Bell fut l'antagoniste de Lancaster, il regarda le catéchisme comme le fondement de toute instruction et tâcha de rassembler les enfants pauvres pour leur donner surtout l'instruction religieuse. Il fut le fondateur de la Société Nationale, qui existe également de nos jours et dont la tendance est cléricale, tandis que la tendance de la Société anglaise est essentiellement humaine. Toutes deux sont riches, tant par les sommes déposées par les membres fondateurs, que par des dons spontanés, et étendent leur influence sur toute l'Angleterre.

La Société insulaire et coloniale (Home and Colonial School Society) fut fondée en 1836 ; son but fut de répandre en Angleterre les principes de Pestalozzi, elle forme des instituteurs et peut être regardée, quant à ses tendances, comme l'intermédiaire entre les deux autres sociétés.

L'auteur ayant ainsi tracé l'état de l'instruction publique avant la fameuse loi de 1870, raconte quels sont ceux qui ont le plus contribué à provoquer cette loi.

En premier lieu vient Marie Carpenter, dont la vie entière ne fut que dévouement à la sainte cause de la propagation des lumières, et qui fonda même des maisons de correction, où sa bonté triomphait des plus endurcis et les ramenait à l'amour du bien. Elle sollicita toute sa vie l'appui du gouvernement pour tous ses protégés.

Vient ensuite lord Henri Brougham, qui fit, en 1820, dans la Chambre des Communes, une proposition de loi concernant l'instruction primaire. Elle ne passa que cinquante ans plus tard, mais il ne se laissa pas rebuter et combattit sans cesse.

Enfin le docteur Birkbeck et le docteur Combe soutinrent que le gouvernement était obligé de donner l'instruction à tous, sans distinction de religion, et qu'il devait laisser l'enseignement religieux aux différentes Eglises. Ils fondèrent également plusieurs écoles.

Le gouvernement s'émut enfin, il nomma une commission chargée d'examiner l'état de l'instruction primaire. Le résultat de l'enquête parut en 1861. En Angleterre et dans le pays de Galles, il y avait alors 33,872 écoles du dimanche, 58,975 écoles privées et 24,563 écoles publiques (element day schools). Mais les écoles privées étaient détestables. D'anciennes femmes de chambre, des ex-coiffeurs, des marins en retraite, des vieillards de quatre-vingts ans, enfin tous les déclassés en tenaient pour vivre, les enfants y faisaient ce qu'ils voulaient et n'apprenaient rien.

On se mit alors à rédiger la loi de 1870. Mais elle ne passa pas sans de vives et d'énergiques protestations. L'Anglais n'aime pas se reposer sur le gouvernement, tant qu'il peut faire ses affaires lui-même, et il ne croit efficace que ce qui vient de son initiative. L'auteur cite des passages d'articles et de discours fort curieux à ce sujet.

Néanmoins la loi finit par être adoptée. Elle ne considère comme écoles publiques que celles où l'on n'enseigne aucun catéchisme, où les enfants ne sont pas forcés de suivre certaines cérémonies religieuses, où le maître est muni d'un diplôme et se conforme au programme officiel. Chaque école est régie librement par un comité d'instruction (School board) et contrôlé par l'inspecteur royal. Les écoles publiques reçoivent des subventions du gouvernement (parliamentary grants) en raison des enfants qui les fréquentent régulièrement et de la quantité de savoir que ces enfants prouvent aux examens. L'esprit mercantile se montre bien ici, les Anglais traitent le savoir comme une marchandise, mais il en

résulte que les instituteurs se préoccupent beaucoup moins du développement véritable de l'élève, que du résultat brillant qu'il est capable de montrer.

On enseigne dans les écoles publiques la lecture, l'écriture, le calcul, le chant ; l'histoire d'Angleterre, la géographie, la grammaire, — les trois dernières ne sont point obligatoires.

Les études extraordinaires, qu'on enseigne au détriment des premières, sont : la littérature, les mathématiques, la langue latine, le français, l'allemand, la mécanique, la biologie, la géographie physique, la botanique, l'économie domestique. Chaque élève peut choisir une ou deux branches de ces études et se faire ensuite examiner.

M. Felméri montre le bon et le mauvais côté de cette loi. Il décrit les principales écoles et le fonctionnement de quelques-uns des comités les plus importants : ceux de Londres et de Birmingham. Nous sommes ensuite introduits à l'intérieur des écoles primaires, où l'auteur traite de la méthode de l'enseignement, s'appuyant tantôt sur ses propres expériences, tantôt sur les rapports officiels des inspecteurs royaux. Les *Middle class schools, Charity schools* (*Boys' and Girls' homes, Ragged schools*, etc.), ont aussi leurs chapitres spéciaux. L'auteur décrit ensuite les écoles normales et compare avec beaucoup de sagacité et de science l'état de l'instruction publique en Angleterre et en Hongrie, en traçant pas à pas les différences sociales dans les deux pays. Ce chapitre avec le précédent sont la partie la plus remarquable de l'ouvrage. M. Felméri conclut en signalant les réformes que l'on pourrait introduire dans le système hongrois, en imitant ce que le système anglais a d'avantageux.

Le second volume, qui est en voie de publication, traitera de l'instruction secondaire et de l'instruction supérieure.

Antonine de GERANDO.

Le rôle de l'histoire dans l'Enseignement, par Léon VANDERKINDERE ; (*Athenæum Belge*, numéro du 1er novembre 1881, pages 245 et suiv.).

M. Léon Vanderkindere a publié dans l'*Athenæum* un intéressant article dont nous extrayons le passage suivant sur l'utilité de l'histoire comparée :

« L'histoire ne se bornera pas à demander aux sciences naturelles une base réelle ; elle leur empruntera aussi une partie au moins de leur méthode, et puisqu'il est impossible d'appliquer ici l'observation et l'expérimentation directes, elle aura recours au procédé de la comparaison.

« Jusqu'à ce jour, la méthode comparative n'a guère été mise à profit dans notre discipline. La plupart des historiens se renferment dans un domaine restreint, ils s'y concentrent tout entiers et ils l'épuisent, sans porter les yeux au dehors.

« Et cependant combien de merveilles la méthode comparative n'a-t-elle pas déjà réalisées ? En anatomie, en physiologie, elle a rétabli les chaînons brisés qui reliaient toute la série des êtres animés ; elle a expliqué le rôle d'organes dont l'unité chez l'homme, par exemple, n'était plus appréciable ; en signalant les analogies de structure, elle a révélé la loi

de l'évolution des organismes ; dans l'embryogénie, notamment, elle a montré l'identité des phases de développement chez les animaux en apparence les plus divers, et elle a conduit à la grande hypothèse transformiste, qui gagne chaque jour du terrain et dont les philosophes ont eu tort de s'effrayer, car elle est la manifestation la plus éclatante de la loi du progrès.

« D'autres sciences se sont complètement renouvelées par l'application du même mode d'investigation. La philologie lui doit ses plus beaux triomphes; c'est par la comparaison qu'elle arrive à déterminer, avec une rigueur mathématique, la parenté d'idiomes devenus étrangers l'un à l'autre depuis trois ou quatre mille ans; elle reconstitue les grandes familles humaines, dont personne n'eût osé supposer l'affinité, et, de même que quelques débris d'ossements suffisent à l'anatomiste pour reconstruire tout le squelette d'un animal éteint, le philologue déchiffre, à l'aide des données les plus succinctes, des inscriptions dont le secret semblait confié au néant.

« Parlerai-je de la mythologie comparée? Chacun sait qu'elle a créé la science des religions et qu'elle a dévoilé la similitude des procédés suivis par l'esprit humain dans ce domaine mystérieux.

« L'histoire n'est-elle pas contrainte d'entrer résolument dans la même voie ? Il y a des lambeaux de faunes et de flores anciennes qui se sont conservés intacts dans des îles écartées ou sur le sommet des montagnes; mais il y aussi des peuples pour lesquels le temps n'a pas marché. On les retrouve aujourd'hui tels qu'ils ont dû exister à l'époque quaternaire. Ces sauvages modernes sont les représentants fidèles de nos sauvages ancêtres, les hommes de l'âge de la pierre ; tout nous indique l'étroite analogie qui existe entre eux : leurs instruments, leurs habitations, leur régime, leurs usages. L'ethnographie, comme auxiliaire de l'histoire, a pu par ce rapprochement jeter quelque lumière sur les premiers temps de l'humanité; le paradis terrestre s'est transformé en une caverne humide et sombre; l'innocence et la pureté de nos pieux ancêtres s'est trouvée n'être que de la grossièreté et de la barbarie, et plus d'une Ève préhistorique a sans doute laissé dans les Kjokkenmoeddinger les débris des poissons et des coquillages qui devaient, mieux que la pomme, séduire son rude époux.

« On n'ignore pas à quelles conclusions intéressantes a déjà conduit ce parallélisme de la vie des premiers représentants de l'espèce humaine avec les races les plus infimes de notre globe. Mais il ne faut pas qu'on s'arrête au seuil. L'histoire proprement dite s'empare des mêmes instruments de recherche ; dans toutes les périodes il y a des phénomènes similaires, qui se complètent et s'expliquent mutuellement. Rien ne fait mieux comprendre le passé que le présent.

« Prenons rapidement quelques exemples dans notre histoire nationale. Dès les premiers pas, nous sommes arrêtés par ce problème : Comment les Romains ont-ils pu amener les Belges à substituer le latin à leur propre idiome celtique? Est-ce l'administration centralisée, est-ce l'occupation militaire qui a pu réaliser ce prodige? Or, sous nos yeux, en Sibérie et en Afrique, nous sommes témoins d'une transformation analogue ; elle s'opère sans le secours de la littérature ou de l'école, par la seule action des marchands. Russes et Arabes imposent fatalement leur langue aux peuplades qui ne peuvent plus se passer de leurs services commerciaux.

Concluons hardiment que le marchand romain fut le vrai pionnier de la Gaule; partout où nous retrouvons ses traces matérielles, il a laissé à la population son empreinte morale.

« Un pas de plus nous montre les Germains envahissant la Belgique. César et Tacite nous ont transmis des renseignements précieux sur leurs institutions; mais si nous voulons les comprendre mieux encore, si nous voulons nous débarrasser des doutes que ces ouvrages n'ont pu dissiper entièrement, appelons à notre aide la comparaison. M. Freeman et Sir Henry Sumner-Maine, dans d'ingénieux travaux, ont établi les analogies nombreuses qui existent entre les institutions de tous les Aryens primitifs; quelques peuples ont parcouru plus vite leur cercle d'évolution, d'autres ont été retardés par leur isolement et les conditions défavorables des contrées qu'ils habitaient, et voici qu'à plusieurs siècles de distance nous retrouvons nos ancêtres germaniques à peu près dans la situation politique et morale des Romains du temps de la royauté et des Hellènes de la première invasion.

« Il serait possible également de tracer un parallèle curieux entre les Achéens du Péloponèse et les Mérovingiens; tous deux sont mis en contact avec une civilisation matériellement très avancée, romaine ici, pélagique là-bas, dont les effets corrupteurs devaient agir puissamment sur des âmes incultes et passionnées : aussi, de part et d'autre, voit-on se produire les mêmes désordres, une sorte d'ivresse morale qui mène à l'anarchie et à la dislocation du pouvoir. La Grèce fut sur le point d'avoir sa féodalité.

« Mais c'est au moyen âge surtout que les points de comparaison abondent. On s'est donné beaucoup de peine pour déchiffrer l'énigme de cette époque aux aspects multiples et qui semble déjà si loin de nous! Et cependant la Russie du XIXe siècle n'était-elle pas, sous bien des rapports, encore en plein moyen âge? N'avait-elle pas le servage avec toutes ses conséquences monstrueuses? N'a-t-elle pas ses corporations, ses classes distinctes d'habitants, son régime hybride, où la liberté municipale se combine étrangement avec les privilèges de la noblesse et la toute-puissance du prince; n'a-t-elle pas enfin conservé intact, dans son organisation communale, le principe de la propriété collective? Et comment ne citerais-je pas à ce propos le beau livre de M. Émile de Laveleye sur *la Propriété et ses formes primitives?* L'économie politique a dévancé ici l'histoire; elle a manié hardiment l'instrument puissant de la comparaison; elle a fait revivre un monde évanoui; elle a retrouvé chez tous les peuples la trace d'un état social sur lequel les textes semblaient muets et qu'aujourd'hui cependant ils révèlent clairement à ceux qui ont des yeux pour voir.

« Quant à la question de l'origine et du développement sep communes, on ne peut vraiment en aborder l'étude avec fruit qu'à la condition d'appeler à son aide toutes les ressources de la comparaison. »

Le Gérant : **G. MASSON.**

Paris. — Typographie G. Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 11822.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LES THÈSES DE LA SORBONNE

MADAME GUYON (1)

On a soutenu en Sorbonne, il y a quelques mois, une thèse fort intéressante, et par la valeur même de l'ouvrage, et par les questions qu'il soulève. Touché des aventures lamentables de Mme Guyon, l'auteur du livre a voulu, en racontant la vie et en étudiant la doctrine de cette « sainte et noble femme », dissiper enfin les fâcheux soupçons qui, depuis si longtemps, pèsent sur sa mémoire. Certes, s'il suffisait, pour retrouver une bonne renommée, d'inspirer à distance des passions très vives, Mme Guyon serait, à l'heure présente, parfaitement vengée. Jamais biographe ne prit plus à cœur les intérêts de son héroïne. On s'est fort amusé, dans le temps, des amours historiques de M. Cousin : là comme ailleurs, le maître a fait école, et voici un ouvrage de plus à inscrire sur la liste de ces apologies où l'érudition s'attendrit et se passionne tour à tour. Disons-le tout de suite : ce caractère du livre en explique les qualités, et aussi les défauts. Il est d'une lecture atta-

(1) *Madame Guyon, sa vie, sa doctrine et son influence,* d'après les écrits originaux et des documents inédits (Orléans, Herluison; Paris, Didier, 1881), par M. Guerrier, professeur au lycée d'Orléans.

chante, souvent même agréable. Sans rien qui rappelle l'éclat et l'opulence incomparable du grand écrivain dont il relève par la nature de son sujet, M. Guerrier a une façon d'écrire qui lui appartient, et qui n'est pas vulgaire.

C'est, d'abord, un grand respect de la langue, chose rare aujourd'hui; puis un soin particulier dans le choix des expressions et des tournures. On trouvera peut-être la louange médiocre; et que dire d'un auteur qu'il parle une langue délicate et choisie, ce n'est guère le recommander à un public devenu peu sensible à des qualités aussi discrètes. Tel n'est pas notre avis. Au reste, des juges compétents ont donné sur ce point à M. Guerrier des éloges dont il doit être satisfait. J'adresserai pourtant deux reproches à ce style : on y rencontre bien des mots vagues et pompeux, et souvent, tort plus grave, il évite de nommer les choses ou les gens par leur nom. C'est ainsi qu'en parlant de Bossuet et de Fénelon, l'auteur dira volontiers « le génie, la vertu, etc. ». Ce sont là des procédés vieillis, qui donnent d'abord au style un air démodé. J'en dirai tout autant de quelques fleurs d'éloquence, qui ne se cultivent plus guère que dans les rhétoriques de séminaire, et qu'il convient d'y laisser. Mais ces critiques ne touchent pas au fond des choses, et je ne voudrais pas en exagérer la portée. M. Guerrier a commis une plus grande faute en annonçant dans son titre des documents inédits. Je veux bien croire qu'il en a tenu entre les mains, puisqu'il l'assure. Pourtant, à le lire, on ne s'en douterait point. Comptons à quoi se réduisent les nouvautés qu'il apporte : d'abord, quelques armoiries, empruntées à des manuscrits d'Orléans, et signalées dans les notes. Mais, que la famille Bouvier de la Motte, à laquelle appartenait Mme Guyon, portât « *de gueules au chevron d'or, accompagné de trois trèfles de même, deux en tête et un en pointe,* » cela nous est fort indifférent. On doit attacher plus de prix à quelques restitutions de dates, faites d'après les archives du Loiret. Elles servent à détruire, en passant, certaines insinuations malveillantes que les historiens se sont permises à l'adresse de la « sainte et noble femme ». Il est sûr que si Mme Guyon avait trente-huit ans lorsqu'elle vint s'établir à Paris, on ne peut plus l'appeler, avec Michelet, « une veuve de vingt ans... ». D'aucuns voudront même effacer les mots qui précèdent : « une femme séduisante. » — Ces détails ont donc leur importance. Enfin, on relève par endroits de très rares et très courtes citations empruntées aux collections inédites de Saint-Sulpice. Mais c'est ici précisément qu'éclate le tort de M. Guerrier. Comment! il a la bonne fortune, si rare pour un universitaire, de pénétrer dans

cette fameuse bibliothèque, où dorment tant de pièces précieuses, tant de documents uniques sur la question qui l'occupe, des manuscrits de Fénelon, toute la correspondance de M. Tronson, sans parler de ce qu'on ne peut soupçonner; et c'est là ce qu'il en rapporte! Il s'est, sans doute, contenté de peu, par discrétion. En attendant, voilà une occasion perdue d'en savoir davantage sur cette affaire, et qui sait quand il se retrouvera une occasion nouvelle? Les portes de Saint-Sulpice ne sont pas, comme celles de l'enfer, ouvertes le jour, ouvertes la nuit, *noctes atque dies*... Décidément, il eût fallu y mettre un peu moins de réserve, pour que le livre tînt mieux les promesses du titre.

C'est donc surtout dans des documents connus, dans des écrits imprimés et publiés depuis longtemps que M. Guerrier a puisé ses informations. Ces documents permettent-ils d'écrire l'histoire de Mme Guyon? Telle est la première question qu'un esprit critique doit se poser. Il est, par malheur, trop facile d'y répondre. Pour une raison ou pour une autre, tous ces écrits sont suspects. En voici la liste : 1° une *Vie de Mme Guyon,* écrite par elle-même, écrite sur l'ordre du P. La Combe, et pour son édification personnelle, une vie remplie de visions, de prophéties, de demi-prodiges; la confession d'une hallucinée, qui se croit sincère quand elle est tout au plus la dupe de son mal; 2° les *Lettres à un Ami,* de la Bletterie, œuvre d'un ami tout dévoué à la mémoire de Mme Guyon, un pur et simple panégyrique; 3° la *Relation du Quiétisme*, de Phelyppeaux, un ancien secrétaire de Bossuet, un ennemi, par conséquent, mais un historien très peu sûr, et dont le livre a été brûlé comme infâme. Voilà pour la biographie de Mme Guyon. S'agit-il maintenant de la querelle même du Quiétisme? C'est dans les seuls ouvrages des deux grands adversaires que M. Guerrier cherche ses arguments en faveur de Fénelon, et contre Bossuet; et cela, non dans leurs allégations comparées, pesées, autant que possible conciliées; mais dans des affirmations qui s'opposent, et dans des démentis qui s'entre-choquent. Mais quoi? là où des témoins impartiaux diffèrent d'avis, on peut, à la rigueur, en confrontant les témoignages, en les serrant de près, produire quelque clarté. Là où il n'y a pas de témoins, où tout se passe entre adversaires également animés, également intraitables, comment choisir? M. Guerrier a pris le plus souvent le parti le plus simple : il n'a pas choisi. Très naïvement, il a tout tiré d'une seule source. Ainsi, c'est à Mme Guyon qu'il a demandé la vérité sur Mme Guyon. De la page 7 à la page 300, où le récit de sa vie se mêle à l'examen des doctrines, sur une centaine de citations, plus de

quatre-vingts sont tirées de l'autobiographie dont je parlais tout à l'heure. On conviendra que ce serait miracle si Mme Guyon ne sortait d'une pareille enquête plus blanche que neige. Et ce qu'il y a de pis, c'est qu'en tirant tout de la *Relation*, de Phelyppeaux, par exemple, M. Guerrier eût également couru le risque de se tromper, et de nous tromper. Là est, en effet, le vice incurable du sujet. A plusieurs reprises, lors des démêlés de Mme Guyon avec l'autorité laïque ou ecclésiastique, des procédures ont été commencées contre elle, des témoignages ont été recueillis : pas une seule de ces pièces n'est parvenue jusqu'à nous. Aussi, n'a-t-on pas encore écrit sur cette femme, dont le rôle a été si considérable, et la réputation si controversée, un livre d'histoire vraiment digne de ce nom. M. Guerrier ne m'en voudra pas si je dis que son étude réveille et pique la curiosité du critique plus qu'elle ne la contente. « Il y a bientôt deux cents ans que Mme Guyon est célèbre : elle n'est pas encore connue. » Ce sont les premiers mots de la préface. Ils demeurent vrais, même après qu'on a lu le livre.

Tel qu'il est, avec de remarquables qualités, et des défauts graves, ce livre mérite d'être discuté. Il en sort une triple conclusion : à savoir, que Mme Guyon a toujours été atrocement calomniée; que Bossuet a tenu, soit envers elle, soit envers Fénelon, une conduite presque odieuse; enfin que Fénelon, que « l'incomparable archevêque », a été dans toute cette affaire le martyr de sa propre candeur, et de la dureté de son rival. C'est cette triple conclusion que je voudrais examiner de près ; non pas pour refaire l'ouvrage en sens inverse, mais pour éprouver ce que disent, sur quelques points, les textes interrogés avec méthode, et sans parti pris. Comme on le verra. toutes ces questions sont d'une prodigieuse complexité; il est peut-être impossible de les résoudre avec une précision rigoureuse; mais suivant qu'on en éclaire ou qu'on en laisse dans l'ombre certains côtés, elles prennent un aspect différent. J'emprunterai donc à M. Guerrier son flambeau : je lui demanderai seulement la permission de le promener à ma guise sur les obscurités du sujet.

I

Jeanne-Marie Bouvier de la Motte naquit le 13 avril 1648, à Montargis. Elle était fille de Jeanne le Maistre de la Maisonfort, qui avait épousé en secondes noces Claude Bouvier, seigneur de la Motte-Vergonville, déjà veuf lui-même, et père de quatre enfants. Ces quatre enfants ne gênèrent pas beaucoup le nouveau

ménage : ils se donnèrent à Dieu, ou plutôt, comme dit M. Guerrier, on les lui donna. Une fille devint ursuline ; l'un des fils, chartreux ; le second, barnabite ; un troisième, docteur en théologie, fut plus tard chanoine d'Amiens, et curé à Tours. Jeanne de la Maisonfort avait, de son côté, une fille issue de son premier mariage : on la mit au couvent. Voilà donc les nouveaux époux libres de se dévouer entièrement à la famille qu'ils vont fonder. Par ce temps de curiosité sans retenue, où l'on cherche volontiers le secret des tempéraments et des caractères dans l'hérédité, ou les influences du milieu, il n'est pas inutile de savoir ce qu'était cette maison où venait de naître l'enfant qui fut plus tard Mme Guyon. M. de la Motte était un gentilhomme de province, d'une famille fort vieille, fort riche, tout entêtée de dévotion, où chacun semblait vivre dans l'attente de quelque canonisation future. Très saint personnage lui-même, il se confinait dans des pratiques minutieuses, n'aimait que moines, sermons, pèlerinages, et « détestait les nouveautés ». Quant à Mme de la Motte, elle était bien faite pour devenir la femme d'un pareil mari. Renchérissant encore sur sa dévotion, elle s'oubliait jusqu'à passer à l'église des journées entières, sans le moindre souci de son ménage ni de sa fille. La petite Jeanne-Marie avait donc, pour employer une expression vulgaire, *de qui tenir ;* et l'exaltation de son mysticisme n'était peut-être que l'épanouissement d'un mal de famille, bien caractérisé, dont le germe travaillait déjà ses ancêtres. Toujours est-il qu'elle vint au monde un mois avant le terme ordinaire, à la suite d'une frayeur que sa mère avait éprouvée. J'aurais bonne envie de chicaner déjà M. Guerrier sur un tout petit détail, mais qui est significatif. La vie de Mme Guyon ne lui paraît sans doute pas assez singulière : il éprouve le besoin d'entourer son berceau, comme la légende le fait pour les grands hommes, de circonstances étranges. C'est ainsi qu'il nous raconte que l'enfant était si frêle que « *pendant longtemps on la crut morte* (1) ». Pendant *longtemps ?* est-ce bien vrai ? D'ordinaire, on est tout de suite ou mort ou vivant. Mais, passons. A deux ans et demi, elle fut mise au couvent. C'était pour la mère un moyen honorable de s'en débarrasser, afin de vaquer sans remords à ses dévotions. Par malheur, Jeanne ne s'accommoda point du régime des Ursulines : il fallut l'en retirer, et la reprendre à la maison. Là, on la confia aux soins des domestiques qui, sans doute, n'allaient pas à l'église aussi souvent que leurs maîtres. Deux ans plus tard, la duchesse de

(1) *Madame Guyon*, etc., p. 9.

Montbazon, amie de M. de la Motte, arrivait à Montargis, pour faire une retraite chez les Bénédictines. Elle vit Jeanne, qui lui plut, et pria ses parents de la lui prêter « pour se divertir au couvent ». Il est inutile de dire que les parents ne refusèrent point. Jeanne reprit donc la vie de couvent, mais cette fois pour ne plus la quitter de longtemps.

Je n'insiste pas sur l'éducation qu'elle reçoit aux Bénédictines, ni sur l'existence qu'elle y mène. Tout l'appareil nécessaire d'une vocation précoce s'y trouve au complet. A cinq ans, elle a des visions, comme sainte Thérèse. Elle redoute l'enfer, et pour être plus sûre de monter directement au ciel, elle aspire au martyre. Les bonnes sœurs n'imaginent rien de mieux que de lui en donner un avant-goût. Un beau jour, on lui commande de se préparer à la mort; on la fait se mettre à genoux, et on lève sur sa tête un grand couteau : elle se souvint à temps qu'elle n'avait pas demandé à son père la permission de mourir. — Facétie de séminaire et de couvent, innocente, après tout, mais un peu lugubre, et très propre à frapper l'imagination déjà surexcitée d'une enfant aussi nerveuse. Elle quitta bientôt les Bénédictines, pour passer aux Ursulines, puis elle changea encore de couvent : elle en avait changé six fois, lorsqu'en avril 1659, elle rentra enfin chez ses parents. Son père l'aimait beaucoup, mais il avait bien d'autres soucis en tête que son éducation; quant à Mme de la Motte, elle joignait à son pieux dédain du foyer domestique une sorte de dégoût naturel pour les filles. Elle se fût peut-être occupée davantage d'un garçon; pour Jeanne, elle se contenta de la garder étroitement au logis, la laissant, du reste, libre d'y faire ce qui lui plaisait; en sorte qu'elle se trouvait à la fois sans surveillance, et prisonnière.

Dans cette prison, elle fit ce que font tous les malheureux qu'on enferme : elle rêva. Elle rêva de vie dévote, de longs offices, de cloître et de clôture; elle rêva de sainte Chantal et de saint François de Sales. Puis, brusquement, elle reprit l'air du siècle : on parla d'un mariage, qui n'aboutit point. Alors, elle se mit à lire, à lire des romans. Elle les aimait « à la folie »; ce sont ses propres expressions. Les jours ne lui suffisant pas, elle lisait la nuit. C'est un goût qu'elle a gardé. Trente ans plus tard, au cours d'une perquisition que le lieutenant de police fit dans ses appartements, on trouva, parmi bien des livres mystiques, *Grisélidis*, *Peau d'Ane*, *Don Quichotte*. Il est vrai qu'elle s'en défendit fort : la plupart de ces ouvrages appartenaient, disait-elle, aux valets de son fils. Pourtant, elle en reconnut comme siens quel-

ques-uns. Je ne lui en fais pas un crime, après tout, mais quelle singulière ressemblance entre cette jeunesse solitaire, romanesque et rêveuse, que M. Guerrier décrit si bien, et celle d'une autre personne, une héroïne de roman, qu'on ose à peine nommer en pareille compagnie, mais qui est bien de la race des Mme Guyon : je veux parler d'Emma Bovary. Que M. Guerrier me pardonne le sacrilège ; et surtout qu'il relise, ou qu'il lise, les pages belles et chastes où Flaubert raconte l'éducation au couvent, puis les rêves d'une mysticité alanguie, où se complaît plus tard, dans sa ferme des Berteaux, l'imagination dépaysée de la jeune fille. Ou je me trompe fort, ou il avouera lui-même qu'il y a comme une parenté entre les deux âmes. Qu'a-t-il donc fallu pour que l'une devînt simplement la femme que l'on sait, et l'autre une prophétesse, une illuminée, et, si l'on en croit M. Guerrier, une sainte? Le hasard de quelques circonstances différentes, d'une rencontre qui, comme on va le voir, a tenu dans la vie de Mme Guyon une place considérable. Mais n'empiétons pas sur ce qui doit suivre, et continuons à chercher, dans le récit détaillé de la jeunesse, l'explication des extravagances de l'âge mûr.

Un moment vint où l'on songea sérieusement à marier Mlle de la Motte : elle n'y fit pas d'obstacle. Le mariage n'était pas l'idéal entrevu, mais n'avait-elle pas toutes les chances du monde d'être plus heureuse auprès d'un mari que dans la maison de sa mère ? On ne repousse pas le bonheur qui vient vous chercher. Bien des prétendants s'offrirent : ses parents choisirent Jacques Guyon, seigneur du Chesnoy et autres lieux, gentilhomme fort riche, qui habitait Montargis. Il avait deux fois et demie l'âge de sa femme. « Rude, lourd, sans aucune distinction dans les manières ni dans les propos (1) », il était, en outre, d'une extrême avarice. Ce n'était point l'époux qu'il aurait fallu. Aussi le désenchantement vint vite, puis la tristesse contenue. M. Guyon avait la goutte : quatre mois après le mariage, plusieurs attaques se succédèrent. Nous voilà loin des rêves d'antan. La réaction nécessaire se produit. Déçue dans ses ambitions légitimes, la jeune femme en conçoit d'autres, qui le sont moins. Elle commence par la coquetterie. « Elle cherchait toutes les occasions de paraître et de plaire, ôtant son masque dans les rues, pour montrer son visage, se dégantant pour laisser voir ses belles mains. A la promenade, au bal, quand il lui arrivait d'y aller, elle étalait avec complaisance les grâces de ses mouvements et de sa marche (2). » A l'église même, elle cherchait

(1) *Madame Guyon*, p. 28.
(2) *Idem*, p. 31.

les regards. Puis, ce sont de brusques repentirs, des résolutions de rompre avec les vanités du monde. Pendant quelques jours, « elle se frise peu, ne se met point de rouge au visage, se regarde moins au miroir, et se laisse accommoder par ses femmes, demeurant comme on l'avait mise ». Avait-elle grand mérite à cela? Non, car M. Guerrier, qui est sincère et bien instruit, reconnaît lui-même qu'elle était plus belle encore lorsqu'elle se négligeait (1). En sorte que cette demi-pénitence ressemblait fort à une double coquetterie.

M. Guyon, qui n'était pas le plus avisé des maris, eut, sur ces entrefaites, la fâcheuse idée d'emmener sa femme à Paris. On descendit à l'hôtel de Longueville; la maîtresse du lieu prit en affection cette beauté provinciale que le hasard lui amenait; elle la produisit dans sa société, où tout le monde se mit à ses ordres, et s'empressa pour lui plaire. Quand elle revint ensuite à Montargis, combien sa maison lui parut-elle plus maussade et plus vide! Il n'est pas bon, en pareil cas, de fournir aux imaginations trop vives les points de comparaison qui leur manquent encore. Qui peut dire de combien ce voyage précipita les évènements?

Tout conspirait pour elle. Un de ses cousins, qui était missionnaire et qui venait de Cochinchine, traversa Montargis. On ne voit pas tous les jours à Montargis des missionnaires qui reviennent de Cochinchine. Aussi, les dévotes et les mystiques de la ville, la duchesse de Béthune, la prieure des Bénédictines, Geneviève Granger, et les autres s'éprirent-elles très vite du nouveau venu. Il était fort avancé dans les voies intérieures : on s'y engagea comme lui, sinon pour lui. Mais la mieux placée de toutes pour profiter de cette bonne aubaine, c'était Mme Guyon. Aussi, se mit-on à prier de compagnie. « Nous disions ensemble l'office de la sainte Vierge ; souvent il s'arrêtait tout court, parce que la violence de l'attrait lui fermait la bouche. Et alors il cessait les prières vocales (2). » Mme Guyon ajoute : « Je ne savais pas encore ce que c'était que cela. » Elle ne devait pas tarder à l'apprendre.

A peine le cousin était-il parti, qu'un religieux de l'ordre de saint François vint prendre sa place à Montargis. M. de la Motte, qui avait pour tous les religieux une tendresse prévenante, fut charmé de cette nouvelle connaissance qui s'offrait, et l'amena chez sa fille. Le bon franciscain sortait d'une retraite de cinq années, où il avait pris la résolution de ne plus voir de femmes.

(1) *Madame Guyon*, p. 32.
(2) *Vie de Madame Guyon par elle-même*, Ire partie, chap. VIII.

Quel ne fut pas son embarras quand il se trouva en présence d'une belle personne de dix-neuf ans ! Il en fut si fort interdit, qu'il ne put parler. Mme Guyon, plus hardie, prit la parole et exposa les difficultés qu'elle rencontrait dans l'oraison. « C'est, Madame, répondit le Père, que vous cherchez au dehors ce que vous avez au-dedans. Accoutumez-vous à chercher Dieu dans votre cœur, et vous l'y trouverez. » Ces paroles « furent pour moi, dit Mme Guyon, un coup de flèche qui perça mon cœur de part en part. Je sentis dans ce moment une plaie très profonde, autant délicieuse qu'amoureuse, plaie si douce que je désirais n'en guérir jamais (1). » Ce désir fut exaucé : Mme Guyon demeura malade toute sa vie.

Elle avait demandé au franciscain de la prendre sous sa direction. Il refusait, mais il finit par se mettre en prière, et, pendant qu'il priait, il lui fut dit : « Ne crains pas de te charger d'elle : *C'est mon épouse* » (2). Alors commence la « *foi savoureuse* », « *l'oraison de jouissance* (3), » tout le manège mystique. L'oraison, jusque-là difficile, devint tout aisée : on y passait des heures « qui ne duraient que des minutes ». Les paroles de la voix mystérieuse qu'avait entendue le franciscain ne furent pas perdues. Reconnue et comme sacrée épouse de Dieu, Mme Guyon prend son rôle au sérieux. Elle se dégoûte des créatures, et surtout de son mari, qui lui semblait, peut-être, faire double emploi. Il y eut du bruit dans Montargis. M. Guyon se fâcha. Sa mère prit parti pour lui, et contre sa belle-fille. Le public même s'en mêla. L'ancien confesseur de Mme Guyon, qui était barnabite, s'indigna d'être délaissé pour un franciscain. Ses confrères et lui prêchèrent sur « les dévotions suspectes », sur « les femmes qu'on abuse ». Rien n'y fit. Mme Guyon se réfugiait déjà dans cette sérénité supérieure des consciences qui ne se reprochent rien, et que la calomnie n'atteint pas. Tout se passait désormais entre elle et le divin époux. Ce fut le temps des grandes mortifications. « Elle se donnait tous les jours la discipline, avec des instruments armés de fer ; elle portait des ceintures de crin, se frottait avec des orties, se déchirait avec des ronces, mettait des pierres dans ses souliers, de l'absinthe dans sa bouche, de la coloquinte dans sa nourriture. Elle n'en avait jamais assez (4). » Pourtant, les avertissements se succédaient, de plus en plus précis. Un prêtre, qui la confessait, lui marqua un jour qu'il soupçonnait fort tout ce zèle

(1) *Madame Guyon,* p. 39.
(2) *Idem,* p. 39.
(3) *Idem,* p. 40.
(4) *Idem,* p. 43.

de ne point partir d'un excès d'amour pour M. Guyon. Elle s'en trouva mortifiée, mais cela ne l'arrêta point. Déjà, elle n'appartenait plus au monde ni aux confesseurs sévères. Toutefois elle s'intéressait encore à ses enfants. Elle leur donna ses soins dans une petite vérole qu'ils eurent. A leur chevet, elle contracta le mal, qui guérit, mais non sans laisser sur son visage des traces ineffaçables. Notons bien ce point. Un jour, dans sa convalescence, elle demanda un miroir. « Elle se fit peur à elle-même. Je vis alors, dit-elle, que Dieu avait voulu le sacrifice dans toute sa réalité. On lui envoya, pour réparer sa beauté, des pommades dont les effets lui étaient connus. Elle essaya de s'en servir, puis y renonça, car elle entendait dans son cœur une voix qui disait : Si je t'avais voulue belle, je t'aurais laissée comme tu étais (1). » C'était sa dernière attache à la vie commune qui venait de se rompre. Ne se jugeant plus assez belle pour le monde, elle se livra dès lors sans réserve, et l'on pourrait presque dire sans pudeur, aux attraits de son mystique amour.

Le fruit était mûr : restait qu'une main s'offrît pour le cueillir. Un troisième religieux apparaît alors dans l'histoire de Mme Guyon. Fort recommandé par le P. de la Motte, il fut très bien reçu dans une maison où ses pareils, même inconnus, rencontraient un si aimable accueil. Mais il faut ici laisser la parole à Mme Guyon elle-même. Elle raconte, avec une naïveté qui désarme presque l'ironie, ce que l'on peut appeler le moment psychologique de la crise. Durant la conversation, le religieux s'était senti incommodé ; il était allé prendre l'air au jardin. M. Guyon, par civilité, engagea sa femme à le rejoindre. « J'y allai. Ce Père me dit qu'il avait remarqué un recueillement et une présence de Dieu sur mon visage, si extraordinaire, qu'il se disait à lui-même : *Je n'ai jamais vu de femme comme celle-là;* et c'est ce qui lui fit naître l'envie de me revoir. Nous nous entretînmes un peu, et vous permîtes, ô mon Dieu, que je lui disse des choses qui lui ouvrirent la voie de l'intérieur. Dieu lui fit tant de grâces par ce misérable canal, qu'il m'a avoué depuis qu'il s'en alla changé en un autre homme (2). »

Ce religieux qui remarque ainsi, à première vue, une présence de Dieu sur les visages ; ce religieux, qu'une simple conversation transforme en un autre homme, et qui l'avoue ingénument, s'appelait le P. La Combe. C'était un barnabite, natif de Thonon, encore jeune, de grande taille, et qui, au dire de M. Guerrier,

(1) *Madame Guyon,* p. 47.
(2) *Vie de Madame Guyon par elle-même,* chap. XVIII.

« avait l'air d'un saint (1) ». Il est vrai que Phelyppeaux lui trouve, sous cet air affecté, « *je ne sais quoi de sinistre* ». Le hasard, qui venait de mettre ainsi en présence Mme Guyon et le P. La Combe, arrangea les choses pour le mieux. Mme Guyon perdit successivement une fille, qu'elle aimait plus que ses autres enfants, et son mari, dont elle avait beaucoup à se faire pardonner. Au reste, elle se conduisit bien dans les derniers moments, et se donna le mérite, toujours utile en pareil cas, d'une attitude irréprochable.

Voilà donc (1676) Mme Guyon veuve à vingt-huit ans, et libre de courir à sa destinée. Un de ses laquais fut pris un jour du désir de se faire barnabite. Aussitôt elle s'intéresse à sa vocation. Le P. La Combe était précisément devenu, dans l'intervalle, Supérieur de l'ordre. Elle lui écrivit, à propos du laquais, et parla dans sa lettre de son état intérieur, qu'elle jugeait « effroyable ». Le P. La Combe répondit que cet état était « de grâce ». Aussitôt, il se fit en elle un apaisement délicieux, troublé seulement par les appels d'une voix qui l'invitait à se rendre à Genève. La voix parlait aussi de l'autre côté. « Le jour de la Madeleine, comme le P. La Combe disait sa messe pour elle, *il lui fut dit par trois fois, avec beaucoup de force : Vous demeurez dans un même lieu.* » Et M. Guerrier ajoute, pour son compte : « Il en fut d'autant plus surpris, qu'il n'avait jamais eu de parole intérieure (2). » Mais il y a commencement à tout. Les agitations d'esprit dont Mme Guyon avait souffert jusque-là se calmèrent. Elle entra dans un état fort doux, dont elle a fait une description savante, et qui devait être le dernier terme de son progrès mystique. Il lui semblait naturel de tout abandonner pour répondre à l'appel de la voix mystérieuse. Elle avait bien trois enfants, qu'il s'agissait d'élever et d'établir. Mais n'était-elle pas mariée, d'autre part, avec le divin Maître ? C'était comme un second ménage, qui devait avoir le pas sur le premier. Elle le dit en propres termes : « Les lois de mon mariage sacré ne sont-elles pas de tout quitter pour suivre mon époux (3) ? » Aussi l'idée de s'installer à Genève faisait-elle chaque jour des progrès dans son esprit. Elle vint à Paris ; elle y eut des entretiens avec l'évêque de Genève, M. d'Aranthon, qui cherchait à fonder dans son diocèse un couvent de Nouvelles-Catholiques. L'occasion était superbe : tous les avantages se trouvaient réunis ; Mme Guyon se sentait appelée, et elle avait plus de cinquante mille livres de rentes. On tomba d'accord ; et il ne resta plus bientôt qu'à signer

(1) *Madame Guyon,* p. 48.
(2) *Idem,* p. 56.
(3) *Idem,* p. 63.

le contrat par lequel la fondatrice aliénerait sa fortune au couvent. Sur l'avis d'une religieuse, la Supérieure même de la maison de Paris, Mme Guyon s'abstint de signer. Même sans contrat, elle était encore bonne à prendre. On n'épargna rien pour la décider : ses propres désirs y conspiraient de reste. Elle fit donc secrètement ses préparatifs, gagna Paris (juillet 1681), puis Melun, par le coche d'eau, pour dépister les recherches; enfin Gex, qui était le terme de son voyage. A peine y était-elle arrivée, que le P. La Combe l'y rejoignit.

C'est alors que commence cette vie à deux, si pleine d'incidents bizarres, d'aventures douteuses, qui devait faire le scandale de bien des gens, que Bossuet ne pouvait pardonner, et dont il est si difficile de juger sans prévention. A Gex, à Thonon, à Turin, à Verceil, à Grenoble, partout où la conduit une humeur mobile, vite dégoûtée des choses entreprises; partout où la pousse ce que son biographe appelle déjà la persécution, elle va, tantôt accompagnée, tantôt suivie de près par le P. La Combe, entièrement dominée par cet homme, docile et malléable sous sa main jusqu'au prodige. C'est ainsi qu'à Gex, dans les premiers temps de son arrivée, elle tombe malade, assez gravement pour être ou pour se croire en danger. On avertit le P. La Combe, qui arrive à pied, de Thonon, pendant la nuit. « Sitôt, dit Mme Guyon, qu'il entra dans la maison, sans que je le susse, mes douleurs s'apaisèrent; et dès qu'il fut entré dans ma chambre, et qu'il m'eut bénie, m'appuyant les mains sur la tête, je fus guérie parfaitement, en sorte que je fus en état d'aller à la messe (1). » Il lui restait de ce mal une forte toux : on lui ordonna d'aller faire une cure de lait chez les Ursulines de Thonon. Elle partit avec le P. La Combe. « Quand ils furent embarqués sur le lac de Genève, le P. La Combe dit : Que votre toux cesse, et elle cessa (2). » Voilà qui paraît bien relever, comme le disait un des juges de M. Guerrier, d'une autre Faculté que la Faculté des Lettres.

Il faut lire, dans l'ouvrage de M. Guerrier, le récit de cette longue pérégrination, qui devait se terminer à Paris le 21 juillet 1686. On y verra bien des aventures, dont la malveillance n'a pas eu de peine à se faire des armes contre la prophétesse et son compagnon. Certes, il faut en prendre et en laisser, comme dans tous les commérages quotidiens. Mais à côté des impostures certaines, il y a les vérités probables. Admettons qu'elle ne courut

(1) *Madame Guyon,* p. 68.
(2) *Idem,* p. 68.

point les routes en croupe derrière le P. La Combe, comme on l'en accusait; il n'en est pas moins vrai que l'histoire authentique de Cateau Barbe est peu édifiante. Mais à quoi sert d'insister? Pour établir si Mme Guyon a été honnête? La question est embarrassante. Mettons les choses au mieux, et puisqu'un jour Bossuet a cru pouvoir lui donner un certificat favorable, ne la querellons plus. Oui, Mme Guyon est demeurée honnête au sens précis du mot. Est-ce donc un si grand mérite, et qui suffise à compenser tant d'extravagances et de sottises? Que de femmes ont, de tout temps, poussé très loin le mysticisme, ont eu de très fortes attaches à leur directeur, dont on n'a jamais rien dit? La calomnie a respecté sainte Chantal et saint François de Sales, Bossuet et la sœur Cornuau, Fénelon et toutes ses pénitentes. Pourquoi s'attache-t-elle ainsi tenace et invincible au P. La Combe et à Mme Guyon? Parmi tant de gens qui ont vécu comme eux, pourquoi sont-ils les seuls à porter le poids écrasant de ces soupçons? Intrigue, cabale, persécution, s'écrie M. Guerrier. Peut-être, en effet, la cabale y est-elle pour quelque chose. Mais, avouez-le : Mme Guyon a mis contre elle plus d'apparences fâcheuses qu'il n'en faut d'ordinaire pour perdre les honnêtes gens; et si elle n'a pas failli, elle a du moins poussé l'imprudence jusqu'au point où l'imprudence est près de se confondre avec la faute. On objectera l'amitié si honorable pour elle que lui ont gardée jusqu'au bout des femmes irréprochables, les filles de Colbert, par exemple, ces saintes du siècle, dont personne n'a dit de mal et dont Saint-Simon a dit du bien? Ces amitiés sont, assurément, des circonstances atténuantes et peut-être les meilleures de toutes. Mais là même, il y aurait fort à dire. On était si dévot, dans ce petit monde fermé, si mystique! et Fénelon y régnait avec une telle autorité! La curiosité d'esprit, qui ne se dépensait pas en intrigues de cour, allait toute aux choses de piété. Peut-être n'était-on pas fâché d'avoir sa religion à soi, sa sainte et sa martyre. Beaucoup de crédulité, cette confiance si touchante des cœurs purs qui ne veulent pas s'avouer les fautes d'autrui, pour n'être pas exposés à en rougir; une dernière forme, très subtile, de la vanité; enfin un attachement aveugle au directeur que l'on chérit, voilà qui peut expliquer bien des illusions. Et qui sait si les bonnes duchesses ne s'en firent pas quelques-unes?

Nous ne suivrons pas Mme Guyon dans le détail des mésaventures qui l'attendaient à Paris. Le P. La Combe, impliqué dans de graves accusations, fut, sans trop de formes, expédié à Oléron, puis enfermé au château de Lourdes. Il devait y traîner, jusqu'à

son transfert à Vincennes, une vie fort misérable et qui, selon toutes les apparences, s'est terminée (1715) par la folie. On chargea *son amie* des crimes qu'on lui imputait à lui-même, et le 29 janvier 1688, Mme Guyon fut enfermée une première fois à la Visitation de la rue Saint-Antoine. Une intervention puissante et respectée, celle de Mme de Miramion, lui fait rendre sa liberté. C'est dans la maison même de sa bienfaitrice qu'elle rencontre alors Mmes de Chevreuse, de Beauvilliers et de Mortemart, avec Fénelon, qui, dès les premières entrevues, est gagné (1). Une cousine de Mme Guyon, personne singulière, que l'on connaît assez mal et sur laquelle l'histoire n'a pas encore dit son dernier mot, Mme de la Maisonfort, introduisit à Saint-Cyr la dévotion nouvelle. L'évêque de Chartres, de qui Saint-Cyr dépendait, alla trouver Mme de Maintenon et lui déclara qu'il fallait fermer la porte à ces nouveautés, ainsi qu'à la personne qui les prêchait. De là, les conférences d'Issy, et la querelle. Mme Guyon disparaît un peu, il faut bien l'avouer, quand commence ce drame nouveau et d'un si vif intérêt. On s'en aperçoit au livre même de M. Guerrier. De la page 300 à la page 457, il n'est pas question d'elle une seule fois. D'autres acteurs occupent la scène. Il faut bien dire pourtant comment elle a fini. Après une réclusion volontaire à Meaux, on l'enferme à Vincennes, puis à la Bastille. Elle y vécut plusieurs années (1696-1703), très durement, comme l'attestent des témoignages cités par M. Guerrier. C'est seulement après la condamnation de Fénelon, et quand l'apaisement se fit dans les esprits, qu'on tenta des démarches pour délivrer la prisonnière. Le 24 mars 1703, elle quitta la Bastille, sur un ordre de mise en liberté provisoire, qui

(1) Il faut lire, dans l'*autobiographie* de Mme Guyon, le récit mystique de cette rencontre des deux âmes : « Quelques jours après ma sortie, ayant ouï parler de M. l'abbé de F..., je fus tout à coup occupée de lui, avec une extrême force et douceur. Il me sembla que Notre-Seigneur me l'unissait très intimement, et plus que nul autre. Il me fut demandé un consentement : je le donnai ; alors il me parut qu'il se fit de lui à moi comme une filiation spirituelle. J'eus occasion de le voir le lendemain, je sentais intérieurement que cette première entrevue ne le satisfaisait pas, qu'il ne me goûtait point, et j'éprouvai un je ne sais quoi qui me faisait tendre à verser mon cœur dans le sien ; mais je ne trouvais pas de correspondance, ce qui me faisait beaucoup souffrir. La nuit, je souffris extrêmement à son occasion. Le matin je le vis ; nous restâmes quelque temps en silence, et le nuage s'éclaircit un peu ; mais il n'était pas encore comme je le souhaitais. Je souffris huit jours entiers ; après quoi je me trouvai unie à lui sans obstacle, et depuis ce temps, je trouve toujours que l'union augmente d'une manière pure et ineffable. Il me semble que mon âme a un rapport entier avec la sienne ; et ces paroles de David pour Jonathan : *Que son âme était collée à celle de David,* me paraissaient propres à cette union. » *Vie de Madame Guyon*, 3e partie, p. 101, 102.

devait devenir définitive. Elle se retira aux environs de Blois, dans une terre appartenant à ses enfants. Là, elle vécut encore quelques années, entourée de tous les siens, et charmant ses loisirs par la poésie. Oui, elle a fait des vers : M. Guerrier ne les trouve pas tous également mauvais; il en cite même quelques-uns. C'est un fâcheux service qu'il rend à la mémoire de Mme Guyon. Cette retraite studieuse fait penser à celle que menait Fénelon dans son diocèse. Après tant d'efforts et de luttes, tous deux, comme des athlètes fatigués, se reposaient maintenant. La mort vint les surprendre dans ce repos. Fénelon disparut le premier (1715); le 9 juin 1717, Mme Guyon succombait à une cruelle maladie qui la fit beaucoup souffrir.

Certes, il y a dans tous les malheurs qui vinrent l'assaillir après son retour en France, de quoi toucher les juges les plus sévères. Quelque opinion qu'on ait d'elle, on ne peut s'empêcher de trouver que la Bastille est un bien dur châtiment pour des fautes comme les siennes. Elle a plus que personne souffert des préjugés de son temps, et nous sommes tout disposés à plaindre les victimes de ces préjugés. S'ensuit-il que nous puissions accepter le jugement de M. Guerrier? Non certes, car si on laisse de côté et l'hérésie qui nous préoccupe médiocrement, et les accusations contre la vie privée, qui sont bien froides aujourd'hui, il reste encore à dire sur Mme Guyon. Le grand reproche que je lui adresserai, pour ma part, c'est d'avoir été, après tout, une personne fort vulgaire, sans aucune de ces hautes et rares vertus qui s'allient quelquefois à l'étrangeté de la conduite, et qui la rachètent. Jamais son mérite ne fut à la hauteur de son ambition; jamais elle n'a rien fait ni rien dit qui lui gagne les cœurs. C'est qu'il lui manque, avec la simplicité qui touche et qui pénètre, l'ardeur de charité qui enflamme. Tout occupée à faire quelque bruit dans le monde, elle ne s'afflige que du silence. On le voit à ses instances perpétuelles auprès du roi pour obtenir des juges et un débat. Entre la persécution et le dédain, je crois qu'elle eût choisi, sans hésiter, la persécution, qui fait qu'on parle de vous. Bruit très vain, du reste, et agitation stérile. Chez elle, la vie ressemble à la doctrine. La doctrine supprime les actes de foi, d'amour, pour y substituer l'enivrement d'une oraison muette. De même, dans la vie, les œuvres font défaut. Toute son activité se consume en jouissances et en tourments également égoïstes. Aussi qu'est-il demeuré d'elle, sinon des livres que personne ne lit plus, et une mémoire dont on dispute? Elle avait, dit-elle quelque part, reçu de Dieu « des grâces capables de sauver un monde ». Avec toutes

ces grâces, elle n'a pas même fondé un couvent. Malheureuse, après tout, et victime, dans sa carrière agitée, des circonstances autant que des hommes, elle laisse à ceux qui l'étudient de près l'impression toujours douloureuse d'une existence manquée. Elle voulait être une sainte Thérèse : elle n'a guère été, — c'est le mot de Voltaire, et il me semble juste, — « qu'une femme à révélations, à prophéties et à galimatias, qui suffoquait de la grâce intérieure, qu'on était obligé de délacer, et qui se vidait, à ce qu'elle disait, de la surabondance de grâce, pour en faire enfler le corps de l'élu qui était assis auprès d'elle,... une femme sans véritable esprit, et qui n'avait qu'une imagination échauffée (1). »

II

Lorsque Mme Guyon vint s'installer à Paris, elle avait déjà donné deux ouvrages : *les Torrents spirituels*, écrits à Thonon, au commencement de 1683, publiés en Hollande (1704), et le *Moyen-Court* (2), publié en 1685 à Grenoble. Dans ces deux ouvrages, on trouve exposée, sous une forme un peu étrange, mais qui n'est pas toujours sans quelque agrément, la doctrine qui devait lui coûter si cher. M. Guerrier a étudié cette doctrine avec soin, même avec trop de soin. Les analyses des *Torrents* et du *Moyen-Court* retardent la marche du livre ; elles auraient pu être, sans inconvénient, fort abrégées. Au fond, cette doctrine n'est que le mysticisme ordinaire, mais sublimé en quelque sorte, et comme quintessencié. L'âme du fidèle doit arriver à une union avec Dieu si étroite, si intime, qu'elle y perde le sentiment et jusqu'à la direction de sa propre vie. Qu'elle se laisse donc emporter à l'attrait qui la sollicite, en toute rencontre, sans s'inquiéter de ses faiblesses, sans combattre les tentations qui peuvent l'assaillir, sans même prier. En présence d'un péril, qu'elle aille à Dieu « *comme un petit enfant qui, voyant un monstre, ne s'amuse pas à le combattre, ni même à le regarder, mais s'enfonce doucement dans le sein de sa mère* (3) ». On devine sans peine

(1) *Siècle de Louis XIV*, chap. XXXVIII.

(2) Le titre complet de l'ouvrage est celui-ci : *Moyen court et très facile de faire oraison, que tous peuvent appliquer très aisément, et arriver par là sous peu de temps à une haute perfection.* M. Guerrier dit (p. 108) que l'édition de Lyon parut en 1688 et qu'elle est précédée d'une approbation de l'abbé Terrasson. Cette édition est datée de 1686. Elle est, non pas précédée, mais *suivie* de l'approbation de l'abbé Terrasson, ainsi que de plusieurs autres. Enfin le petit volume contient une lettre du P. Falconi à une de ses filles spirituelles, où il enseigne *le plus pur et le plus parfait esprit de l'oraison.*

(3) *Moyen-Court*, chap. IX.

les excès où peut conduire un pareil abandon. Par malheur pour Mme Guyon, le monde chrétien était encore tout ému d'un scandale qui venait d'éclater. Quelques années auparavant, un petit livre de dévotion, intitulé *la Guide spirituelle*, s'était répandu parmi les personnes pieuses, et en avait été fort goûté. Il y en avait eu plus de vingt éditions en six ans, et on l'avait traduit dans presque toutes les langues. L'auteur, un prêtre espagnol, du nom de Molinos, jouissait à Rome d'une grande réputation de sainteté. Mais il avait des ennemis que la fortune de son livre excita contre lui. On examina de près la *Guide spirituelle*. Quand on cherche des erreurs dans un livre mystique, il est bien difficile qu'on n'en trouve pas. Les Jésuites et les Dominicains, qui voyaient leurs confessionnaux délaissés pour ceux des partisans de Molinos, crièrent à l'hérésie. Le P. La Chaise intéressa dans leur cause la conscience de Louis XIV. Cela fut aisé, car le Quiétisme de Molinos s'était répandu en France. Louis XIV pressa le Pape de sévir. En fin de compte, Molinos fut déféré à l'Inquisition. Interprété par le Saint-Office, le livre avait peu de chances de résister à l'examen. On y trouva des propositions tout à fait condamnables : elles furent mises en forme et distribuées en 68 articles, qu'une bulle d'Innocent XI dénonça (août-novembre 1687). Les propositions 41, 42, 47, qui sont demeurées fameuses, marquaient le point où mène droit le Quiétisme, en affirmant qu'une fois unie à Dieu, l'âme ne saurait pécher, quels que soient, du reste, les désordres où elle paraît tomber. La censure des erreurs de Molinos et tout ce qu'on avait dit sur les trois terribles propositions occupait encore les esprits quand Mme Guyon fit parler d'elle à Paris. La coïncidence était fâcheuse, et M. Guerrier a bien raison d'en faire la remarque. Il se peut que quelques années plus tôt ou plus tard, le Quiétisme eût été moins mal reçu. Toujours est-il qu'on accusait le P. La Combe d'être un ami et un disciple de Molinos, et comme on savait de reste que Mme Guyon était l'amie du P. La Combe, Mme Guyon passa tout naturellement pour donner dans les horreurs dont on chargeait le prêtre espagnol.

Dès le mois de juin 1649, après sa première captivité, Mme Guyon avait demandé au roi des juges pour l'examiner dans sa doctrine et dans ses mœurs. Après avoir essuyé bien des refus, elle finit par être exaucée. On nomma trois commissaires qui devaient, en ces délicates questions, déterminer le point où la vérité cesse et où l'erreur commence. Ces trois commissaires, — Bossuet, M. de Noailles, le futur archevêque de Paris, encore évêque de Châlons à cette date, et M. Tronson, supérieur de Saint-Sulpice, — se

réunirent à Issy, dans la maison de campagne du séminaire, et l'enquête commença. La plus lourde tâche revenait à Bossuet : c'est lui qui s'était chargé de rédiger un projet d'articles. Mais il n'avait pas encore, à ce moment, fait une étude particulière et approfondie des écrivains mystiques. Il eut l'idée d'en demander des extraits à Fénélon. L'avantage ne pouvait qu'être grand : d'abord, cela le soulageait d'autant dans un labeur considérable; puis c'était un moyen de voir clair dans les sentiments de son ami. Depuis quelque temps, il soupçonnait Fénelon d'avoir pour Mme Guyon, et pour ses principes, une complaisance qui lui semblait coupable. Rien n'était donc plus habile que d'associer ainsi Fénelon au travail des commissaires.

Fénelon se mit à recueillir les extraits qu'on lui demandait, et, se sentant soupçonné, il eut soin, à mesure qu'il envoyait ces extraits, de protester, dans ses lettres, de la pureté de sa doctrine. Il le fait avec une déférence dont on voudrait ne pas suspecter la sincérité. « Tout ce que vous ne trouverez pas bon, écrit-il à Bossuet, le 14 juillet 1694, tout ce que vous ne trouverez pas bon ne sera pas mon sentiment. » Et quelques jours plus tard (28 juillet) : « Ne soyez pas en peine de moi ; *je suis dans vos mains comme un petit enfant*... Vous avez la charité de me dire que vous souhaitez que nous soyons d'accord, et moi, je dois vous dire davantage : *nous sommes par avance d'accord, de quelque manière que vous décidiez*. » Il eût été difficile de se montrer plus rassurant et plus soumis. Sept mois après, Fénelon est nommé archevêque de Cambrai. On l'adjoint alors aux commissaires d'Issy. Le gros du travail était fait. Bossuet avait rédigé un écrit qu'il envoya successivement à M. de Noailles, à M. Tronson, et au nouvel archevêque. Celui-ci demanda quelques corrections : les corrections furent consenties sur l'heure. Alors il se déclara « prêt à signer de son sang » les articles d'Issy, qui furent adoptés le 10 mars 1695. Le 10 juillet, eut lieu à Saint-Cyr le sacre de Fénelon par Bossuet. Quoiqu'on ne se fût pas expliqué très nettement sur tous les points, l'entente paraissait complète ; l'un n'avait rien dit, mais l'autre avait promis de tout ratifier. Aussi Bossuet a-t-il pu écrire en toute vérité dans sa *Relation :* « Deux jours avant cette divine cérémonie, à genoux et baisant la main qui l'allait sacrer, il la prenait à témoin qu'il n'aurait jamais d'autre doctrine que la mienne. J'étais dans le cœur, je l'oserai dire, plus à ses genoux que lui aux miens (1). »

Les articles d'Issy, adoptés en commun par tous les commis-

(1) *Relation*, p. 45.

saires, formulaient le dogme : Bossuet voulut écrire un livre qui, résumant tous ses travaux personnels, contînt sa propre doctrine. D'avance il sollicita l'approbation de Fénelon, qui la promit. Le manuscrit achevé, Fénelon le lit et refuse d'approuver. C'est ici que tout devient obscur. « Il y a, disait plus tard Bossuet, une grande différence entre être archevêque de Cambrai et ne l'être pas. » Faut-il croire que cette dignité nouvelle ait à ce point changé le cœur de Fénelon ? et n'est-il pas plus simple d'expliquer cette brusque défection par les sentiments qu'il ne cessa jamais d'avoir pour Mme Guyon ? L'ouvrage de Bossuet ne ménageait ni le Quiétisme en général, ni, en particulier, la personne qui le représentait alors avec tant d'éclat. Fénelon ne crut pas devoir condamner son amie, et, mis en demeure de se prononcer, non plus sur le dogme, mais sur les idées de Mme Guyon, il se déroba. C'est au moins l'excuse qu'il semble présenter dans sa correspondance. Le 5 août 1696, il écrit à Bossuet une lettre très courte pour marquer son regret de ne pouvoir « suivre son cœur en cette occasion (1) ». Le duc de Chevreuse était chargé de fournir des explications verbales. En même temps, Fénelon entreprend un ouvrage qui devait être en quelque sorte la contre-partie de celui de Bossuet : l'un avait condamné ce qui semblait condamnable dans le mysticisme ; l'autre voulait relever et défendre ce qui semblait pouvoir être défendu. D'ailleurs, il s'était engagé d'avance auprès de ses amis à ne rien écrire qui pût blesser Bossuet et qui n'eût reçu l'approbation de M. Tronson et de M. de Noailles, devenu archevêque de Paris. Cet ouvrage, il le composa très vite, le soumit au P. Pirot, théologien de M. de Noailles, et y fit, sur ses conseils, quelques retouches. Aussitôt, on commence en secret l'impression. M. de Chevreuse la surveille et la presse, et le 27 janvier 1697 paraissent les *Maximes des Saints*.

Ce dut être pour Bossuet un coup assez rude : après tant de promesses, un refus d'approbation ; après ce refus, la publication furtive d'un ouvrage qu'on ne lui avait pas soumis, et qui semblait avoir pour but, en devançant ainsi son propre livre, de le discréditer d'avance. Toutefois, rien ne parut d'abord. Le duc de Beauvilliers lui avait remis un exemplaire des *Maximes*. Bossuet les lisait, n'approuvant rien, ne condamnant rien, mais étudiant en silence. Tout le monde n'imitait pas sa réserve. Il n'était bruit à la cour que des *Maximes*. Mme de Maintenon écrit qu'elle n'avait

(1) *Œuvres de Fénelon*, IX, p. 89. Pour les citations de Fénelon je renvoie à la belle édition de Saint-Sulpice. (10 vol. in-4°. Paris, 1852.)

jamais entendu « pareil vacarme ». Enfin, Bossuet se décide à parler. En présence de toute la cour, à genoux, tête nue, il vient demander pardon au roi « de ne pas lui avoir révélé plus tôt le fanatisme de son confrère ». C'était le signal de la lutte. Il y eut pourtant une dernière tentative de conciliation : c'est à Bossuet qu'en revint l'honneur. Il offrit à l'archevêque de Paris et à l'évêque de Chartres d'examiner avec lui les *Maximes,* afin d'en conférer ensuite avec l'auteur. Fénelon accepta les conférences, mais sans Bossuet. On ne pouvait transiger à ce prix : la guerre commença.

Cette guerre, je ne me propose pas de la raconter. On en connaît les héros, les péripéties, le succès. On en peut suivre la marche jour par jour et heure par heure dans la correspondance de Bossuet avec son neveu et avec l'abbé Phelyppeaux, qui le représentaient à Rome ; ou dans la correspondance de Fénelon avec l'abbé de Chantérac, qui lui rendait le même service. En outre, l'histoire en a été faite par Phelyppeaux : tout le second volume de sa *Relation* n'est qu'un minutieux procès-verbal des évènements de Rome. Quoique écrit sans talent, il n'est pas désagréable à parcourir. On y voit, peints au naturel, des caractères assez divertissants de diplomates et de théologiens. C'est, par exemple, l'ambassadeur de France, le cardinal de Bouillon. Les amis de Fénelon l'avaient fort poussé à ce poste. Aussi se trouvait-il partagé entre sa reconnaissance et ses devoirs de ministre du roi. De là, des manœuvres compliquées, un double langage, une demi-désobéissance, et des voyages de santé aux environs toutes les fois qu'il aurait fallu se prononcer trop nettement pour ou contre. C'est ensuite la division du clergé et des courtisans en deux camps : les *Meldistes* et les *Cambrésiens*, qui luttent de ruse et d'intrigue. Bien des intérêts moins élevés et bien des ambitions moins avouables se glissent ainsi sous le zèle de la foi et de la vérité. Phelyppeaux marque tout cela en homme qui a vu les choses de près. On sent à Rome le contre-coup des évènements de France. Quelle joie, parmi les *Meldistes,* quand arrive la fameuse lettre du P. La Combe (juin 1698), où il semble avouer ses péchés et ceux de Mme Guyon ! Quel émoi, parmi les *Cambrésiens*, lorsque, le 19 juin, on apprend que le roi vient de congédier l'abbé de Beaumont et l'abbé de Langeron, l'un neveu, l'autre intime ami de l'archevêque ! « Jamais nouvelle ne vint plus à propos », dit gaiement Phelyppeaux ; et il ajoute : « Ce fut un coup de foudre pour toute la cabale, et le cardinal de Bouillon en parut consterné. » Mais tout cela n'est rien auprès de la nouvelle qu'apporte, le lundi 23, un courrier extraordinaire. Le roi « avait ôté à M. de Cambrai la pension de précepteur, et avait nommé

l'abbé Fleury précepteur des princes » (1). De ce jour, la cause était jugée. D'ailleurs, les plus grands évènements de cette lutte, ce sont encore les écrits des deux adversaires, si différents de ton : ceux de Bossuet, pleins de hauteur et de force ; ceux de Fénelon, plus ingénieux et plus touchants, — qui se suivent coup sur coup, avec une incroyable rapidité. On dirait deux épées brillantes qui s'abaissent, se relèvent et s'entre-croisent. Les profanes se mêlent de l'affaire, et y disent leur mot : Leibniz, Nicaise, Fléchier, d'autres encore. M. Guerrier en parle dans un chapitre qui aurait pu être moins court. Pourtant, Rome tardait ; les consulteurs ne paraissaient pas près de s'entendre : ils étaient cinq contre cinq. Une lettre très vive du roi au Pape hâta la solution. Le jeudi 12 mars fut terminé le décret qui censurait les *Maximes*. On sait ce qui advint : la déférence de Fénelon, le sermon sur la *Soumission à l'autorité de l'Église*, le mandement où il condamnait son ouvrage.

Que dans cette ardente controverse les deux adversaires aient souvent dépassé la mesure, je n'en suis point surpris pour ma part. On a essayé quelquefois d'atténuer leurs violences. L'historien des deux évêques, M. de Bausset, leur donne tort et raison tour à tour sur les mêmes points ; il se borne à protester que jamais une mauvaise pensée n'a pu se glisser dans leur cœur, et qu'ils ont été victimes des évènements. C'est là une méthode que les scrupules ecclésiastiques de M. de Bausset expliquent, mais ne justifient pas. Le plus sûr est encore de regarder les textes de près, et d'avouer qu'une mauvaise pensée, ou plus d'une, a pu pénétrer de temps à autre dans l'âme des adversaires. Quand on a derrière soi un parti qui vous pousse, quand on prend le public pour juge du débat, et qu'on écrit dans l'intention d'être lu et applaudi, bien des paroles vous échappent dont on n'est pas absolument le maître. Ajoutez à cela le caractère des disputes théologiques, plus terribles que toutes les autres. Deux savants luttent pour une opinion : deux théologiens, pour la vérité, que chacun croit posséder tout entière. Avouons donc que Bossuet et Fénelon peuvent s'être laissé emporter à des excès regrettables. Ces excès, M. Guerrier les avoue, mais il les voit tous d'un seul côté. Tout ce qu'il est possible de dire contre Bossuet, il l'a dit. Bossuet, dans la *Relation*, abuse contre son rival du secret de la confession ; il poursuit en personne, auprès du roi, la disgrâce des amis de Fénelon ; il veut empêcher Fénelon d'écrire et de publier ses écrits ; il le réduit à

(1) Phelyppeaux, *Relation*, II, 105.

se faire imprimer en cachette. Enfin, il n'est rigueur, si dure qu'elle soit, dont il n'use. Fénelon a tout souffert, avec une résignation sans pareille. Mais aussi qu'advient-il? C'est qu'en définitive, « la gloire est au vaincu » (1). Et sur un ton presque lyrique, M. Guerrier chante la louange de «l'incomparable archevêque », qui, seul et *sans appui*, ferme la bouche à ses accusateurs, leur impose le respect et «soulève l'admiration du monde». Le jour de la soutenance, M. Gazier, dont on sait la compétence en toutes ces questions, a fait justice de cette partie du livre, si singulièrement en retard, et qui ne semble pas au courant des révélations que les recherches récentes ont apportées sur le caractère et la conduite de Fénelon. La victime candide et résignée s'est défendue, soyons-en sûrs, et par toutes les armes, courtoises ou non. En voici quelques preuves. En les rapportant, je ne fais guère que rappeler l'argumentation si précise, si vigoureuse et si concluante de M. Gazier.

Veut-on d'abord quelques traits qui éclairent singulièrement la candeur de Fénelon? On a vu que les *Maximes* avaient paru à l'insu de Bossuet, et avant son livre sur les *États d'oraison*. Fénelon, qui sentait l'étrangeté de ce procédé, a nié que la publication vînt de lui. Il a écrit le 10 février à l'évêque de Chartres : « La prompte publication de mon ouvrage *n'est pas venue de moi. Vous saurez clairement que je n'y ai eu aucune part*, mais vous saurez aussi qui en est cause (2). » Or, si nous ouvrons le même tome de la correspondance, quelques pages plus haut, voici ce que nous y lisons dans une lettre à M. Tronson, du 17 janvier : « *Vous voyez mieux que moi combien il importe que mon ouvrage paraisse au plus tôt* (3). » On dira qu'il n'y a point de contradiction formelle entre les deux passages. Fénelon a pu croire qu'il y avait intérêt à ce que son livre parût, sans, pour cela, le faire paraître. Je l'accorderais assurément, si nous n'avions quelques témoignages curieux de sa duplicité en ces matières. Il était coutumier du fait. Voyez, par exemple, une lettre du 1er décembre 1709, où M. de Chevreuse le consulte sur le moyen de faire paraître furtivement un ouvrage et d'en répandre les exemplaires :

..... Comme votre privilège ne s'étend qu'à ce qui est fait pour votre diocèse, il faudrait imprimer l'ouvrage furtivement; or, comment en répandre les exemplaires? D'où paraîtront-ils sortir? A qui seront-ils distribués? — Voilà ce qu'il me demanda. Je suis trop ignorant sur la forme

(1) *Madame Guyon*, p. 467.
(2) *Œuvres de Fénelon*, IX, p. 129.
(3) *Idem*, IX, p. 122.

usitée en pareil cas, pour en avoir rien pu décider, et nous sommes convenus que je vous en écrirais pour savoir votre volonté...

Et voici ce que le « bon duc » propose :

Il faudrait, ou bien..., ou que..., l'imprimeur qu'on choisirait le distribuât comme un ouvrage tombé entre ses mains, dont il a voulu tirer quelque argent... Consultez, néanmoins, bon archevêque, le P. A... et Panta (les abbés de Langeron et de Beaumont), maîtres en l'art de distribuer ce qu'on désapprouve (1)...

Toute cette consultation est édifiante. Peut-être y trouverait-on la preuve que, pour M. de Chevreuse, la « candeur » chez Fénelon n'excluait pas une certaine rouerie.

J'ai dit aussi que Fénelon avait soumis à M. de Noailles le manuscrit des *Maximes des Saints,* et que M. de Noailles l'avait fait examiner par le P. Pirot. Voici ce que M. de Noailles écrit, *après la publication :*

Je suspendrai mon jugement tant que je pourrai : mais je ne puis vous promettre de le faire entièrement, non pas à cause du déchaînement, *mais parce que j'ai trouvé des choses changées ou ajoutées dans votre livre, que je n'avais point vues dans le manuscrit que vous m'avez communiqué,* etc..... (2).

Il est permis de croire que ces choses *changées* ou *ajoutées* ne sont pas précisément le fruit des retouches demandées par le P. Pirot.

Phelyppeaux porte contre Fénelon une accusation encore plus grave, que M. Guerrier ne mentionne pas. Les *Maximes des Saints* avaient été traduites en latin, pour faciliter l'examen qu'en devait faire la cour de Rome. Or, dans la lettre où il soumet au Pape son affaire, Fénelon prend la précaution que voici :

Que si mon livre français, dit-il, a déjà été porté à Votre Sainteté, je vous supplie très humblement de ne rien décider sans avoir vu ma traduction latine, qui paraîtra tout aussitôt.

Et Phelyppeaux ajoute :

Son dessein était d'en imposer au Pape par une traduction où les principaux endroits du livre seraient falsifiés (3).

Et il donne plus bas des exemples de ces altérations. Peut-être n'eût-il pas été inutile d'éclaircir ce point.

(1) *Œuvres de Fénelon,* VII, 295.
(2) *Idem,* IX, 135.
(3) *Relation,* I, 252.

Que dire des dénonciations contre Bossuet? Il s'agit d'attirer sur lui les censures de l'Église. Fénelon ne veut pas s'en charger, mais il serait bien aise de trouver quelque part « un dénonciateur zélé ». Il faut lire tout le passage de la lettre à l'abbé de Chantérac où il expose son embarras :

..... Je ne puis ni ne dois me rendre dénonciateur de M. de Meaux sur ses ouvrages; mais si l'affaire dure assez pour en donner le temps, *vous pourriez lâcher quelque religieux qui fût zélateur de la bonne doctrine et qui le déférât au Saint-Office.* Il faudrait qu'il présentât un certain nombre de propositions extraites des livres de ce prélat, et que la chose se fît en la manière la plus propre *à ôter tout soupçon que je fusse l'auteur de cette démarche.* Elle n'est point de mon goût naturel; mais un vieillard d'une singulière sagesse et piété, que vous connaissez à Paris depuis quarante ans, a fait passer jusqu'à moi, par voie détournée, ce conseil, comme un moyen de couper promptement le nœud gordien (1).

Dans cette même lettre, Fénelon cite un exemple sur lequel il se règle : c'est celui des Jésuites, qui, dans l'affaire de la congrégation *De auxiliis*, passant subitement de la défensive à l'offensive, en changèrent la face. Il a vraiment raison de les reconnaître pour ses maîtres : cela nous dispense de dire qu'il est leur élève.

Plus tard, lors de l'Assemblée du clergé de 1700, il reprend le projet de faire condamner Bossuet, et voici ce qu'il écrit lui-même en propres termes, au cardinal Gabrielli :

Quæ nova ac falsa Meldensis docuerat de unica amandi ratione, nimirum beatitudine, qua sublata Deus ipse non esset amandus; hæc eadem, conventus nomine, fucatis verbis repetit. *Quæ si non advertunt Episcopi, quis custodum Isræl mentis sopor? Si advertunt, quæ flagitiosa servitus* (2)!

Que serait-ce, si l'on entreprenait de discuter l'odieuse dénonciation qu'il porte dans sa *Lettre anonyme au Roi*, contre son meilleur ami, le duc de Beauvilliers? M. Guerrier ne tarit point en reproches sur ce qu'il appelle la violence de Bossuet. Il raconte à ce propos une certaine *Scène du Verbe incarné,* dont il y aurait fort à dire, attendu que nous ne la connaissons que par un récit de Mme Guyon. Faut-il donc lui rappeler la conduite de « l'incomparable archevêque » avec Mme de la Maisonfort, ou son intolérance et son despotisme durant qu'il était supérieur des Nouvelles-Catholiques? Si Bossuet a la vivacité du caractère, qui dit durement ce

(1) *Œuvres,* IX, 648.
(2) *Idem,* X, 48.

qu'elle veut dire, et qui risque de blesser en parlant, Fénelon a la cruauté froide et calculée, qui brise et qui tue.

Je sais qu'on lui pardonne bien des choses en faveur du grand exemple qu'il a donné le jour où il est monté en chaire pour prononcer son fameux sermon. Il y a des hommes qui sont heureux : toute leur vie semble comme concentrée dans une glorieuse minute ; on oublie le reste. Fénelon a eu cette fortune singulière. Mais regardons-y d'un peu plus près. Cette soumission, si louable en soi, ne rentre-t-elle pas dans la tactique savante qui lui était naturelle ? Que d'avantages il trouve à se soumettre ! D'abord, le repos, chose précieuse partout, et dans l'Église plus qu'ailleurs. Puis, la sécurité. Il détournait ainsi les menaces qui pouvaient être suspendues sur sa tête ; menaces redoutables, bien qu'il n'eût jamais cessé d'être très appuyé à la cour. Oublierons-nous l'ambition de la louange ? Chute pour chute, autant valait, comme le personnage d'Euripide, prendre garde de tomber avec grâce. Dans cet agenouillement si opportun, il y a un souci de l'attitude qui le gâte aux yeux de bien des gens. Lui-même, du reste, il a laissé échapper des paroles imprudentes. C'est ainsi qu'il écrit à Chantérac, le 17 avril 1699 :

Mes parties sentent que rien n'est véritablement décidé sur le fond de la doctrine, et qu'après une terrible humiliation, le public a encore bonne opinion de moi ; que tous les honnêtes gens me plaignent, et trouvent que *j'avais raison et M. de Meaux tort dans notre controverse* (1).

Et plus tard encore, en 1710, dans une lettre au P. Le Tellier :

On a toléré et laissé triompher l'*indigne doctrine* qui dégrade la charité en la réduisant au seul motif de l'espérance. *Celui qui errait a prévalu : celui qui était exempt d'erreur a été écrasé* (2).

Fénelon a fait beaucoup de chemin en peu de temps ; il y a loin de ce langage au *Sermon sur l'obéissance.*

Voilà quelques-unes des raisons qui nous font croire que le jugement de M. Guerrier n'est pas définitif. Ces textes ne laissent pas d'être embarrassants pour qui voudrait écrire l'histoire exacte et sincère de la querelle. M. Guerrier dit quelque part qu'il tentera peut-être un jour cette aventure. C'est alors qu'il lui faudra discuter ces témoignages, et bien d'autres qui sont connus. Réussira-t-il à disculper son héros ? Il est permis d'en douter. Pourtant,

(1) *Œuvres*, X, 7.
(2) *Idem*, VII, 664.

le public sera pour lui. C'est une vérité qu'il faut avoir le courage de s'avouer à soi-même. Aujourd'hui Fénelon est très populaire, dans le monde catholique et ailleurs. Il n'est mérite ni talents qu'on ne lui reconnaisse ou qu'on ne lui prête. En religion, il est l'orthodoxie même ; en politique, il représente avant l'heure le libéralisme moderne. On vante sa douceur et son humanité. Le branle a été donné par Saint-Sulpice, qui considère la gloire de Fénelon comme un héritage de famille. C'est Saint-Sulpice qui a fait de ses œuvres une magnifique édition, qui a remanié et refondu l'histoire de M. de Bausset. Allons au fond des choses. Cette faveur générale repose sur une suite de malentendus, dont quelques-uns sont expliqués. Le catholique modèle est en réalité plus entêté que personne de son sens propre. M. Nisard a écrit sur ce point d'admirables pages, qu'il faut méditer. Ce libéral était un autoritaire, et serait devenu un tyran, si les circonstances l'avaient mieux servi. Cet homme si doux et si humain s'est fait remarquer par sa rigueur contre les protestants, dans un temps où la rigueur était universelle. Mais quoi ? Il a écrit un petit traité *De Summi Pontificis auctoritate* (1) où il admet et défend l'infaillibilité. De là, son crédit. Bossuet, au contraire, porte encore à présent le poids de la Déclaration de 1682. C'est un opposant et presque un suspect. Ainsi, le préjugé ecclésiastique emporte tout, et l'on a bonne envie de s'excuser quand on a dit du bien de Bossuet.

III

Il en faut dire, pourtant, quand ce ne serait qu'un mot. Ces violences, ces rigueurs, que M. Guerrier ne pardonne pas à Bossuet, elles s'expliquent, et par de très hautes raisons. Qu'était-ce à ses yeux que le Quiétisme ? Et comment a-t-il dû en juger, étant donné ses propres principes ? Voilà un point auquel M. Guerrier ne touche même pas. C'est l'un des plus graves défauts de son livre. S'il eût cherché à nous en dire quelque chose de précis, la question se serait tout de suite élargie et transformée. A la lutte de deux hommes, se serait substituée la lutte de deux principes, de deux méthodes, et, pour employer une expression de Bossuet, d'une foi vraiment chrétienne contre une autre foi (2).

Pour comprendre la conduite de Bossuet, il faut pénétrer son sen-

(1) *Œuvres*, II, 5.

(2) Bossuet dit quelque part, dans ses *Lettres de Direction*, qu'il est « pour la foi des chrétiens, que saint Paul a définie », contre la foi des mystiques, « qui n'est pas encore définie ».

timent intime sur ces matières. Il faut se souvenir que, lui aussi, il a guidé des âmes dans les voies spirituelles ; que, lui aussi, il a été un grand directeur, et, selon le témoignage non suspect de M. de Noailles, « un grand maître dans la vie intérieure ». J'irai plus loin, et je dirai un grand mystique. Mais un mystique à sa manière, et dont la doctrine, pour ne pas ressembler à celle des autres, n'en est ni moins intéressante, ni moins élevée. Définir ce mysticisme avec quelque rigueur est une tâche délicate, qu'il ne saurait être question de tenter ici. Mais qu'on se reporte aux *Lettres de Direction* de Bossuet. Qu'on lise surtout sa Correspondance spirituelle avec la sœur Cornuau, ou avec Mme d'Albert de Luynes. On y verra bien des confidences qui éclairent singulièrement l'affaire du Quiétisme. D'abord, son aversion pour la plupart des ouvrages de spiritualité à la mode. Mme d'Albert avait été élevée à Port-Royal. Elle avait retenu, de son éducation janséniste, avec une grande liberté d'esprit, une curiosité très vive sur les matières de religion. Elle lisait beaucoup, et consultait à tout propos son directeur sur le choix de ses lectures. Il est certains livres mystiques sur lesquels saint François de Sales et Fénelon ne tarissent point. Quand Mme d'Albert veut les lire, Bossuet, qui a grande confiance dans la solidité de son jugement, ne s'y oppose pas ; mais il laisse échapper une parole de regret : « On perd bien du temps à ces lectures ; » ou encore : « Il me reste, malgré moi, un dégoût des spirituels, je dis de ceux qui le sont le plus. » Quand il conseille lui-même une lecture, c'est au *Cantique des Cantiques* qu'il renvoie, au *Livre de Job*, aux *Lamentations de Jérémie*, aux *Psaumes*, à *sainte Thérèse*, à *saint Augustin*. C'est là la source où il puise, et tout ce qui ne sort pas de là lui est suspect. Lui parle-t-on des raffinements et des subtilités de l'oraison ? Il répond : « Je n'ai jamais ouï parler de cette spiritualité-là dans saint Augustin ». Et ailleurs, il donne comme la devise de sa direction : « Marchons toujours dans nos anciennes maximes. »

C'est là le trait caractéristique de son génie, comme aussi le secret de son attitude dans l'Église. Avant tout, il est l'homme de la tradition, sans cesse occupé à se tenir lui-même, et quand il le faut, à maintenir les autres dans la large voie tracée par l'Évangile. Tout sentier qui s'en écarte lui paraît mener aux abîmes, et il en détourne le chrétien. Qu'on l'examine sur tel point que l'on voudra : cette vue demeure juste. Son éloquence, c'est aux sources antiques qu'il la puise ; sa doctrine, c'est sur l'accord des Pères et des premiers Conciles qu'il la fonde ; son mysticisme, c'est dans les principes mêmes de la religion commune, mais dans ces prin-

cipes creusés et approfondis, qu'il le cherche. De là, son horreur des nouveautés, son effroi, quand elles semblent s'accréditer, son ardeur à les combattre. Le Quiétisme est un nouvel arrivant, qui n'a point sa place marquée dès l'origine : il faut l'empêcher de prendre pied, et, pour cela, tous les moyens sont bons. Plus ceux qui le défendent ont d'esprit, de talent, de vertu, plus le Quiétisme est dangereux, et plus Bossuet se croit tenu de veiller et d'agir. Je le comparerais volontiers au vieil évêque des cités gauloises : il est, lui aussi, le *defensor civitatis*. Mais sa cité, c'est l'Église ; c'est le christianisme tel que l'Église l'a reçu des siècles, et tel encore qu'elle doit le leur transmettre. Quelqu'un menace-t-il d'y porter la main, de pénétrer jusqu'au précieux dépôt pour en arracher ou pour y ajouter quelque chose ? Bossuet est là, debout, prêt à lutter et à vaincre. Peut-être y a-t-il quelque rigorisme dans cette façon d'entendre son rôle de prêtre et d'évêque : à coup sûr, elle ne manque ni de grandeur ni de majesté. On eût aimé voir l'auteur de la *Vie de Madame Guyon* ajouter ce trait à son tableau : il n'en eût été que plus complet et plus vrai.

Henry MICHEL.

LA SITUATION DU DIRECTEUR

DANS LES

ÉCOLES SUPÉRIEURES PRUSSIENNES

Après les quelques détails que j'ai donnés sur l'organisation générale de l'enseignement secondaire en Allemagne, et spécialement en Prusse, il paraîtra peut-être intéressant aux lecteurs français de recevoir quelques indications du même genre sur la situation du directeur d'un gymnase ou d'une école réale en Prusse. Cette situation est en général considérée comme très importante; ce qui est dû tout d'abord à ce fait que la nomination du directeur émane de la plus haute autorité, c'est-à-dire du roi dans un pays monarchique comme la Prusse, sur la proposition du ministre des cultes, et que dans le cas d'une mesure disciplinaire quelconque, l'enquête définitive qui est instituée par le ministère n'est légalisée que par le roi.

Naguères les directeurs désignés, que le ministre avait déjà en vue pour cet emploi, devaient encore passer, avant d'être nommés, une sorte d'examen, un *Colloquium*, où l'on s'assurait de leurs principes et opinions en pédagogie et en enseignement. Les professeurs de la Commission supérieure d'examen interrogeaient le postulant, en séance solennelle, sur ce qu'il pensait, par exemple, de l'ordre à suivre dans l'enseignement de la religion, de l'importance de la correction d'une composition latine, de la lecture en français, des compositions des *Abiturienten* en histoire, etc. Ce *Colloquium* est aujourd'hui tombé en désuétude. Le ministre a sans cela le moyen de s'assurer par une autre voie, si la personne recommandée possède les qualités exigées pour l'emploi.

On peut envisager la situation du directeur sous une double face : dans ses rapports avec l'autorité supérieure, et dans ses rapports avec les autres professeurs de l'école.

Sous le premier rapport, il est l'organe de l'administration scolaire, le ministre et l'autorité provinciale. Il est tenu naturellement

à une rigoureuse déférence, et comme toutes ses obligations ou presque toutes, sont prescrites, non par des lois, mais par des décrets administratifs, il ne jouit pas d'une très grande indépendance. Dans la pratique il n'en résulte pas de difficultés particulières. Car la tradition scolaire en Prusse est très puissante et très conservatrice ; et la politique est habituée à s'abstenir de toute ingérence dans les écoles supérieures. Celles-ci constituent pour ainsi dire un terrain neutre, et les rares exemples d'une immixtion de la politique au sujet du personnel des écoles ne se rencontrent qu'aux époques de grande agitation (comme en 1848), durant lesquelles les gouvernements sont enclins à la méfiance et les écoles au radicalisme. J'entendais dire un jour à un haut fonctionnaire : « Que les directeurs aient une opinion politique correcte, bien pensante, c'est là sans doute un mérite surérogatoire (*Zugabe*) qui a sa valeur ; toutefois l'affaire importante est avant tout que le directeur remplisse ses fonctions à l'école avec talent et conscience. La seule chose qu'on ne saurait tolérer, ce serait de le voir prendre une part active à une agitation hostile au gouvernement, par des discours ou des réunions. » Tel est aussi, semble-t-il, le sentiment du public. L'école doit rester éloignée du brouhaha des partis.

Le directeur, ainsi que je l'ai déjà dit, n'appartient pas en Prusse à la catégorie des fonctionnaires qui peuvent être renvoyés ou mis à la demi-solde, *ad nutum,* sans une procédure en règle. En cas de plaintes une enquête est prescrite, dans laquelle il doit être entendu pour sa défense. Il n'y a qu'en Alsace-Lorraine qu'il en est autrement ; là on agit envers les directeurs d'une manière plus expéditive. Par contre on y donne au directeur une plus grande autorité et une plus grande liberté d'action dans les détails relatifs à l'école et à son personnel.

Ceci nous amène au second point, relatif à la situation du directeur vis-à-vis des autres professeurs. La question présente une difficulté toute particulière impossible à éviter. Dans d'autres domaines où il ne s'agit pas d'une action à exercer sur l'esprit, ni d'éducation, il est facile de donner une exacte description des attributions hiérarchiques. Le règlement dans ce cas définit exactement ce qui incombe à chacun ; et les rapports personnels entre le chef et le subalterne ne sont pas de rigueur. Qu'il s'agisse d'une organisation bureaucratique ou collégiale, c'est-à-dire que le chef ait seul à décider et le subalterne seulement à exécuter, ou que le chef soit tenu de se conformer à l'avis de la majorité de ses collègues, dans les deux cas ce sont des règles faciles à suivre. Il n'en est pas ainsi dans la direction d'un gymnase.

En Prusse tout le corps enseignant d'une école forme ce qu'on appelle la *Conferenz;* or il est évident que le but idéal de l'école prussienne ne peut être réalisé que si la Conférence tout entière, c'est-à-dire chaque professeur individuellement, exerce sur les élèves une action éducatrice, aussi grande que possible, dans une direction commune. Ce qui agit sur l'esprit de l'élève, c'est avant tout l'esprit du maître. L'organisation de l'école, le régime, les matières de l'enseignement donné, sont il est vrai autant de choses qui ont leur importance, mais le principal est pourtant encore la personne du maître. Il ne saurait par conséquent venir à l'idée d'un directeur prussien de considérer les maîtres comme des machines qu'il dirigerait d'après le règlement, et qui individuellement ne seraient rien. Il le peut d'autant moins que ces « coopérateurs » ont fait avec lui les mêmes études à l'Université et lui sont peut-être supérieurs à certains égards. Un directeur désirera que les professeurs agissent avec toute l'indépendance possible, mais toujours de telle sorte qu'ils restent en harmonie avec lui et le règlement. Tel est l'idéal, mais les difficultés de la réalité ne permettent pas de le suivre. Maint directeur qui était entré en fonctions avec l'intention d'être un *primus inter pares,* s'est aperçu que ce n'était pas possible. Contre son gré il doit souvent commander alors qu'il voudrait persuader ; il rencontre quelquefois « assez de bêtise et de présomption » pour qu'il doive recourir à ses prérogatives officielles. Ces prérogatives lui sont conférées par ses Instructions que tout professeur connaît, et qui spécifient non seulement ce que le directeur doit régler, mais surtout les points sur lesquels il doit entendre la Conférence. Ce sont des questions d'importance, par exemple : les problèmes généraux de la méthode, le rapport entre les différentes branches de l'enseignement, la mesure des devoirs imposés aux élèves (pour prévenir la surcharge), les principes de la discipline scolaire, les punitions graves, l'admission d'élèves expulsés d'une autre école ; les dispositions à prendre pour les examens et les solennités scolaires, la communication des décisions de l'autorité, qui doivent être portées à la connaissance des professeurs. Le directeur ne saurait non plus, sans consulter la Conférence, faire passer les élèves dans une classe supérieure, ni décerner les certificats d'études. Mais si la Conférence s'exprime dans tel ou tel sens, le directeur n'est point lié par cette délibération ; il peut surseoir à l'exécution et en appeler à l'autorité supérieure. Réciproquement si la Conférence soulève une opposition contre le directeur, celui-ci doit en autoriser l'insertion au procès-verbal, et soumettre les deux

opinions à la décision des autorités. Une opposition aussi formelle ne se présente que rarement, et la règle générale est que le directeur fait prévaloir son opinion et que le principe monarchique l'emporte. Les Instructions donnent aussi parfois au directeur tels droits dont l'usage ne peut se justifier que dans un cas de nécessité, par exemple le droit de décider sur les notes et sur les diplômes des *Abiturienten*. Naturellement il ne saurait posséder une connaissance si précise et détaillée de chaque branche spéciale ; mais le but de ce paragraphe du règlement est que dans le cas d'inexpérience ou de partialité d'un professeur, il ait le droit d'intervenir et au besoin celui d'imposer une modification. Toutefois, il reste toujours au professeur la faculté de réclamer. La prérogative la plus importante du directeur consiste certainement dans la détermination du nombre d'heures de leçons attribuées à chaque professeur dans les limites d'un maximum de 20 à 22 heures pour les anciens, et de 22 à 24 pour les jeunes. Mais ici encore le cas se présente-t-il souvent pour le directeur de prendre en considération les désirs et réclamations des intéressés. La partie pédagogique, la manière dont l'enseignement doit être donné et la correction faite, tout cela est soumis à ses décisions ; mais dans ce domaine également il y a toujours dans les circonstances elles-mêmes et dans l'autorité collective une garantie contre l'arbitraire et le despotisme du directeur. Pour ce qui concerne les punitions, chaque professeur peut les infliger, et l'on ne cherche point à limiter son pouvoir à cet égard ; il reste au contraire le premier juge en cette affaire ; seulement dans les cas un peu importants, le maître doit prendre conseil de l'*Ordinarius* c'est-à-dire du professeur qui donne le plus grand nombre de leçons à la classe et les plus importantes ; l'affaire est-elle plus grave encore, il est tenu d'en référer au directeur. Pour un cas d'expulsion la Conférence tout entière, comme il a déjà été dit, est consultée. Naturellement le directeur veille à ce qu'aucun professeur ne punisse d'une manière contraire au règlement et sans bon sens, ou n'emploie l'injure ou le sarcasme. Il peut retirer le droit de punir, pour un certain temps, à un maître qui aurait agi ainsi avec récidive. Mais à ma connaissance il ne s'est encore produit aucun cas où cette mesure ait été prise.

Ainsi le directeur, en Prusse, n'a pas le pouvoir, comme le « head-master » dans les anciens collèges anglais, tels que Eton et Rugby. Ces *head-masters* peuvent même choisir leurs collègues et les congédier. Par là et grâce à leur omnipotence, ils arrivent, comme Thomas Arnold à Rugby, à imprimer leur propre caractère

à toute l'école. Aujourd'hui il semble y avoir un changement sous ce rapport même en Angleterre. En tout cas, en Prusse, l'autorité du directeur est restreinte de diverses façons. Une haute autorité, le docteur L. Wiese, dit, il est vrai « qu'en Prusse ni règlements, ni supérieurs ne peuvent empêcher un directeur (toutes les conditions requises étant données) de faire de l'école qui lui est confiée, ce qu'il est dans sa nature de devenir». Mais dans la pratique, la chose n'est pourtant pas si aisée. Car ce sont précisément « ces autres conditions », c'est-à-dire des maîtres préparés conformément à ses vues, des ressources matérielles suffisantes, etc., que le directeur ne peut réaliser par lui-même. Peut-être est-il bon du reste qu'il en soit ainsi ; car il est impossible de n'avoir rien que d'excellents directeurs. Les directeurs de gymnase sont eux-mêmes les premiers à ne pas désirer une augmentation de pouvoir. S'ils ont un désir, c'est que le public et le gouvernement ne leur attribuent pas une influence (dans le bon ou dans le mauvais sens) qu'ils ne peuvent avoir, vu la nature des choses et des personnes.

En 1877 a paru une brochure d'un professeur du lycée de Strasbourg, Georges Kaufmann, intitulée : *la Lutte des organisations scolaires française et allemande*. L'auteur prend pour point de départ l'autorité omnipotente des proviseurs et directeurs français. Ce système, dans lequel les professeurs et les maîtres d'étude figurent à l'état de zéros, est, à son avis, tout à fait contraire à l'esprit allemand. Il est dans la nature allemande, d'après Kaufmann, de placer l'autorité dans l'école représentée par la Conférence. Dans ces conditions l'autorité du directeur est, il est vrai, limitée, mais il est d'autant plus indépendant vis-à-vis du gouvernement. L'idée qui avait donné naissance à la brochure de Kaufmann était que le gouvernement allemand s'était rattaché au système français dans son organisation des fonctions de directeur en Alsace-Lorraine. Mais ce n'était là qu'une méprise, comme l'a démontré le conseiller Baumeister, de Strasbourg. Quelque excellentes choses que renferme cette brochure, elle ne tient pas assez compte de ce fait que les directeurs d'Alsace-Lorraine, ayant reçu leurs professeurs de toutes les parties de l'Allemagne où dominaient divers genres de préparation, d'usages scolaires, de mœurs, etc.; où il manquait en un mot l'unité de tradition, devaient nécessairement faire preuve d'une initiative plus prompte et plus énergique. Je ne crois pas qu'en France il soit possible à un lycée d'avoir une autonomie relativement aussi grande que celle dont jouit un gymnase allemand. Le proviseur y apparaît comme l'organe du pouvoir central, non comme le représentant de l'école et du corps enseignant.

Du moins est-ce ainsi que nous en jugeons du dehors. Du reste, en Allemagne même, il y a un courant qui porte dans cette direction; il provient en particulier de ce qu'il existe entre la centralisation à outrance du système militaire et les écoles supérieures une relation qui n'est pas favorable au développement individuel de l'organisme scolaire. Pour le moment du moins l'école conserve dans sa vie intérieure encore assez d'indépendance pour que nous n'ayons pas à redouter l'uniformité des esprits en Allemagne.

W. HOLLENBERG.
Directeur du Gymnase de Saarbruck.

L'INSTRUCTION PUBLIQUE

SOUS LA RÉVOLUTION[1]

II

ORGANISATION GÉNÉRALE — LES TROIS DEGRÉS D'ENSEIGNEMENT L'INSTITUT — L'ÉDUCATION DE L'ÉLITE

Étudions maintenant, dans ses détails et à tous ses degrés, cette organisation de l'instruction *publique* que les plus nobles esprits de la Révolution s'accordent à vouloir à la fois forte, étendue et libérale.

Ils la voulaient forte, par ce motif de circonstance qu'elle est un moyen d'élever promptement les âmes au niveau de la constitution, et de combler l'intervalle immense qu'elle a mis tout à coup entre l'état des choses et celui des habitudes (2), et par cette raison permanente que l'instruction publique donne à la nation une existence morale et intellectuelle, comme la constitution lui donne une existence politique. Ils la voulaient étendue, parce que l'État est un tout individuel qui veut aussi se développer et que la force d'un peuple, sa durée, sa splendeur surtout, dépendent de la nature et de l'influence de ses écoles (3). Ils la voulaient libérale, parce que la science de la liberté est intimement liée à tous les grands travaux de l'esprit et à la perfection de toutes les branches de la morale, et que les hommes doivent être ce qu'ils veulent, vouloir ce qui leur convient et faire toujours exécuter ce dont ils sont convenus (4). Voilà des principes sur lesquels Mirabeau, de la Constituante, est d'accord avec Romme, de la Convention, et Briot, du Directoire. Constatons, dès à pré-

(1) Voir le numéro du 15 novembre.
(2) Mirabeau.
(3) Briot.
(4) Mirabeau.

sent, que le rapport de Briot, qui a été trop peu remarqué, est indispensable à connaître pour porter un jugement définitif sur les idées révolutionnaires en matière d'éducation. Il date du lendemain de fructidor, alors que le parti républicain, un moment vainqueur, a repris courage. Dans la séance du 16 brumaire an VII, un membre du Conseil des Cinq Cents, Bonnaire (du Cher), monte à la tribune. Il rappelle que l'an XII approche, qu'à cette époque tout Français, pour jouir de ses droits, doit savoir lire et écrire, que, cependant, presque nulle part les écoles primaires ne sont en activité, et qu'ainsi chaque moment raye, pour la suite, une foule de Français de la liste des citoyens. En conséquence, il propose qu'on donne la parole à la commission d'instruction publique, dont le travail est prêt depuis longtemps. Cette motion d'ordre est adoptée, et le 19 brumaire, Roger Martin lit un rapport général sur l'organisation de l'instruction publique; le 23 brumaire, Bonnaire un rapport sur les écoles centrales ; le 27 brumaire, Briot un rapport sur l'organisation des lycées; le 2 frimaire, Dulaure propose un projet de résolution sur la surveillance et la police des écoles publiques et particulières, et le 9 nivôse, Heurtault-Lamerville apporte une rédaction définitive du projet de résolution sur les écoles primaires. C'est, comme on le voit, une œuvre d'ensemble mûrement combinée et approfondie dans toutes ses parties, et qui donne une idée assez nette de l'organisation qu'aurait donnée à l'instruction publique la République maîtresse d'elle-même et de son avenir. Les cinq rapports du Directoire n'ont pas la même valeur littéraire que les grands rapports de la Constituante, de la Législative et de la Convention, mais on jugera de leur importance politique par les emprunts que nous leur ferons dans le cours de cette étude. Il serait injuste, dans un document parlementaire, de se montrer trop sévère pour les négligences du style et pour ce ton déclamatoire resté à la mode et dont il était peut-être de bonne politique de ne pas s'affranchir tout à fait. Le pathos a été plus d'une fois, sous la Révolution, la langue du patriotisme, et il faut savoir découvrir, sous une apparence qui blesse les yeux, des vues sages et utiles, des solutions libérales et pratiques qui ont parfois besoin d'une cocarde populaire pour se faire accepter.

Je me figure volontiers sous la forme d'une majestueuse pyramide, cette instruction publique telle que la Révolution la conçoit, qui s'élève à mesure que sa sphère d'action immédiate se rétrécit, et garde en dépôt le trésor des connaissances conquises par les générations passées. Sa base repose sur la large assise des écoles

primaires nationales, et, sur son sommet aux horizons infinis, se dresse, comme un phare, le libre Institut. Sans doute, comme le fait remarquer Romme, « l'éligibilité, pour avoir toute sa plénitude, demanderait que chaque citoyen pût être universel dans ses connaissances, ce qui n'est pas possible, parce que tous les individus ne reçoivent pas de la nature les mêmes dispositions et ne les reçoivent pas au même degré, soit aussi parce que la différence des fortunes ne permet pas à tous, à dispositions égales, d'employer aux mêmes études la même quantité de temps ». Mais si l'égalité d'instruction est une utopie, l'instruction publique ne doit pas moins être universelle, embrasser dans son organisation tout ce qui peut aider à l'enseignement complet des sciences, des lettres et des arts. Elle doit de plus être « graduée, distribuée de manière qu'un citoyen d'une intelligence ordinaire ait parcouru, à l'époque fixée pour la majorité, une assez grande partie de l'échelle instructive pour pouvoir se suffire à lui-même dans la continuation de ses études, et pour commencer à servir utilement la société qui a pris soin de son enfance ». En conséquence, Romme propose d'établir quatre degrés d'instruction : des *écoles primaires*, depuis l'âge de six ans ; des *écoles secondaires*, depuis l'âge de dix ans, où les enfants se prépareront au degré supérieur d'instruction ; des *instituts*, dont les cours seront publics et ouverts aux citoyens de tous les âges, et où se formeront les médecins, les sages-femmes, les artistes vétérinaires pour les campagnes, les instituteurs pour les écoles primaires et secondaires ; des *lycées*, qui seront « l'école des gens instruits », qui embrasseront les sciences, les arts et les lettres dans toute leur étendue, et d'où sortiront les ingénieurs, les médecins pour les villes, les professeurs pour les diverses branches d'enseignement des instituts, « et les hommes qui cultiveront la science par goût, en reculeront les bornes et en deviendront comme les conservateurs ». Ce quatrième degré d'instruction ne servira qu'à un petit nombre de professions, mais ces professions serviront elles-mêmes, par leur importance, à toute la République. Ce plan général ne fait d'ailleurs que reproduire celui de Condorcet, qui marque ainsi les divers échelons de l'échelle instructive : « On enseigne dans les écoles *primaires* ce qui est nécessaire à chaque individu pour se conduire lui-même et jouir de la plénitude de ses droits. Les écoles *secondaires* sont destinées aux enfants dont les familles peuvent se passer plus longtemps de leur travail et consacrer à leur éducation un plus grand nombre d'années et même quelques avances. Le troisième degré d'instruction (c'est-à-dire les *instituts*) embrasse les éléments de toutes les connaissances

humaines. *L'instruction, considérée comme partie de l'éducation générale, y est absolument complète.* Ils renferment ce qui est nécessaire pour être en état de se préparer aux fonctions publiques, qui exigent le plus de lumières, ou de se livrer avec succès à des études plus approfondies. C'est là que se forment les instituteurs des écoles secondaires, que se perfectionnent les maîtres des écoles primaires déjà formés dans celles du deuxième degré. Nous avons donné le nom de *lycée* au quatrième degré d'instruction. Toutes les sciences y sont enseignées dans toute leur étendue. C'est là que se forment les savants, ceux qui font de la culture de leur esprit, du perfectionnement de leurs propres facultés, une des occupations de leur vie, ceux qui se destinent à des professions où l'on ne peut obtenir de grands succès que par une étude approfondie d'une ou plusieurs sciences. *C'est là aussi que doivent se former les professeurs.* » Chaptal, après avoir posé en principe qu'il faut calculer le nombre des écoles sur le chiffre de la population, que l'instruction doit être très inégale, parce que tous les états de la société n'en ont pas un égal besoin, que le peuple le plus heureux est celui où chaque individu est à sa place, conclut que les divers degrés d'instruction doivent correspondre aux grandes divisions qui s'observent dans le corps social. En conséquence, il propose d'établir : 1° des écoles primaires ou *municipales*, où l'on recevra, de sept à douze ans, une instruction élémentaire ; 2° des écoles secondaires ou *communales*, qui prépareront à l'étude des arts libéraux, dans lesquelles on enseignera les principes communs à toutes les sciences : ces écoles doivent être considérées comme les écoles primaires de toutes les professions qui supposent de l'instruction ; 3° un troisième degré d'instruction consacré à l'enseignement spécial des connaissances nécessaires à quelques professions. Talleyrand est d'avis que l'organisation scolaire doit se combiner avec l'organisation administrative du royaume : « La première instruction sera placée dans chaque canton ou plus exactement dans chaque division qui renferme une assemblée scolaire ; la seconde, dans chaque district ; la troisième répondrait à chaque département, afin que par là chacun pût trouver ou chez soi ou autour de soi tout ce qu'il lui importe de connaître... Près des assemblées primaires, qui sont les unités du corps politique, les premiers éléments nationaux, se place naturellement la première école, l'école élémentaire... Cette école est pour l'enfance et ne doit comprendre que des documents généraux applicables à toutes les conditions... Au-dessus des assemblées primaires s'élèvent, dans la hiérarchie administrative, celles

de district; de même aussi, au delà des premières écoles, seront établies, dans chaque district, des écoles moyennes, ouvertes à tout le monde, mais destinées néanmoins, par la nature des choses, à un petit nombre seulement d'entre les élèves des écoles primaires..., ceux qui n'étant appelés ni par goût, ni par besoin, à des occupations mécaniques ou aux fonctions de l'agriculture, aspirent à d'autres professions ou cherchent seulement à cultiver, à orner leur raison et à donner à leurs facultés un plus grand développement... Cette instruction doit présenter un grand nombre d'objets, et, néanmoins, aucun de ces objets ne doit être trop approfondi, puisque ce n'est encore là qu'un *enseignement préparatoire*. Enfin, dans l'échelle administrative, se trouve placé au sommet l'administration de département, et à ce degré d'administration doit correspondre le dernier degré de l'instruction, qui est l'instruction nécessaire aux divers états de la société. Ces états sont en grand nombre; mais on doit ici le réduire beaucoup, car il ne faut un établissement national que pour ceux dont la pratique exige une longue théorie et dans l'exercice desquels les erreurs seraient funestes à la société. L'état de ministre de la religion, celui d'homme de loi, celui de médecin, qui comprend l'état de chirurgien, enfin celui de militaire, voilà les états qui présentent ce caractère. » Enfin, dans le projet de Roger Martin, nous lisons les articles suivants : « Il sera établi trois degrés d'enseignement public, sous les noms d'*écoles primaires*, d'*écoles centrales* et de *lycées*. Il sera en outre formé, pour l'enseignement de quelques sciences et arts en particulier..., des *écoles spéciales* (1). Les écoles *centrales* de Roger Martin rappellent les *instituts* de Condorcet, de même que les écoles de *district* de Talleyrand répondent aux écoles *communales* de Chaptal. On voit que, sous des noms divers, tous les rapports s'accordent à distinguer trois degrés d'enseignement; je dis trois et non pas quatre, car les écoles secondaires de Condorcet et de Romme, comme il est facile de le voir par la définition qu'ils en donnent, ne sont que des écoles primaires supérieures; si Chaptal ou Roger Martin, par exemple, ne les adoptent pas dans leur plan d'instruction *publique*, c'est en partie par des raisons d'économie, en partie parce que certaines de ces écoles peuvent être laissées à l'initiative des particuliers ou des communes. Quand nous parlerons en

(1) Écoles vétérinaires, École de langues vivantes établie à Paris, École des sourds-muets et des aveugles près de chaque lycée, grandes écoles de sculpture, peinture et architecture, ayant 7 professeurs chacune dans les départements et 10 à Paris.

détail de l'organisation de l'enseignement moyen, nous nous arrêterons sur ces écoles *secondaires*, qu'on peut comparer, jusqu'à un certain point, aux écoles de petite bourgeoisie (*Bürgerschulen*) des pays de langue allemande. Qu'il nous suffise de constater, pour l'instant, avec quelle netteté les divers rapports s'accordent à distinguer ces trois degrés d'instruction : l'instruction élémentaire, ouverte à tous et si nécessaire qu'on pourra se demander s'il n'est pas bon de la rendre obligatoire ; l'instruction moyenne, accessible seulement aux classes aisées ou aux capacités, et qui, sans préparer spécialement à aucune profession déterminée, doit continuer le développement des facultés, achever l'éducation générale et former des jeunes gens aptes aux fonctions publiques les plus élevées et en état de suivre avec profit les cours approfondis des disciplines supérieures ; enfin, le haut enseignement qui est comme le point de bifurcation et le carrefour de toutes les sciences et de tous les arts, et dont les études seront ou éparpillées dans des écoles spéciales ou concentrées sous le nom de *lycées*, dans de vastes établissements universitaires. Au-dessus de ces trois degrés d'enseignement, l'Institut, société indépendante et qui recrute elle-même ses membres par une libre élection, illumine les sommets de toutes les sciences, et enveloppe de sa vive et pure clarté l'édifice scolaire tout entier. La conception de Talleyrand et celle de Condorcet seraient mal connues et mal comprises, si nous ne nous arrêtions pas quelques instants sur une institution à laquelle ces deux grands esprits assignent une si haute place dans leur plan d'instruction publique.

Nous n'avons pas la prétention de faire connaître dans tous ses détails l'organisation de cet *Institut des Sciences et des Arts* créé par la loi du 3 brumaire an IV, et dont la fondation reste un des titres les plus glorieux de la Révolution. Il est inutile, en effet, de répéter ce qui a été dit et de décrire ce qui est sous les yeux de tout le monde. Nous ne voulons faire ressortir dans cette magnifique et indestructible institution que les aspects par où elle diffère de l'organisation des sociétés savantes de l'ancien régime, et par où elle se distingue dans sa forme définitive de celle que Talleyrand et Condorcet voulaient lui donner.

Talleyrand a nettement indiqué dans son rapport ce qui constitue l'originalité de l'Institut créé par la Révolution :

« Avant notre époque les établissements relatifs au progrès des lettres, des sciences et des arts n'étaient point d'accord entre eux, ils n'avaient point été disposés pour s'aider mutellement, pour se

correspondre (1); les préjugés y dominaient; la naissance osait y remplacer le savoir et le talent. Il faut briser les formes discordantes de ces établissements divers, et les fondre en un seul où rien ne blesse les droits de l'égalité et de la liberté, auquel nous puissions ajouter ce qui manque aux premières institutions, et d'où ce qui ne tient qu'à un vain luxe soit scrupuleusement banni. » Voilà bien la création de Talleyrand, celle que la Révolution et le temps ont consacrée. Et dans son magnifique langage, l'évêque d'Autun esquisse à larges traits la structure de la nouvelle institution et précise les services qu'elle est appelée à rendre: «L'Institut se vouera au progrès des lettres, des sciences et des arts; il offrira un complément d'éducation à ceux qui consacrent leur vie à la haute culture intellectuelle. Centre d'une correspondance toujours renouvelée avec tous les départements, il deviendra, par le privilège légitime de la supériorité, le propagateur des principes et le véritable législateur des méthodes. Il sera le tribunal où le bon goût préside et le foyer où les vérités se rassemblent. Il liera par des rapports utiles les départements à la capitale et la capitale aux départements, offrira à toutes les parties des sciences et des arts des perfectionnements journaliers et, en réunissant tous les hommes d'un talent supérieur dans une seule et respectable famille par des correspondances multiples, par des dépendances bien entendues, attachera tous les établissements littéraires, tous les laboratoires, toutes les bibliothèques publiques, toutes les collections, soit des merveilles de la nature, soit des chefs-d'œuvre de l'art, soit des monuments de l'histoire, à un point central. »

Ici, nous touchons au trait distinctif du projet de Talleyrand, que l'Institut actuel n'a pas conservé, et qui n'apparaît pas davantage dans le projet de Condorcet et dans ceux de ses disciples de la Convention et du Directoire. Talleyrand veut que l'Institut soit un *corps enseignant:* «De même qu'au delà de toutes les administrations se trouve placé le premier organe de la nation, le Corps législatif investi de toute la force de la volonté publique, ainsi tant pour le complément de l'instruction que pour le rapide avancement de la science, il existera dans le chef-lieu de l'empire

(1) Voici la liste des *académies* de Paris en 1789 : L'*Académie française*, la plus ancienne, fondée en 1635, l'*Académie royale des Inscriptions et Belles-Lettres* qui date de 1663, l'*Académie royale des Sciences* établie en 1666, l'*Académie royale de Peinture et de Sculpture* et l'*Académie royale d'Architecture* créées, la première, en 1648, et la seconde en 1671, l'*Académie royale de Chirurgie* qui remonte à 1751, et la *Société royale de médecine* qui est du 29 avril 1776.

et comme aux faîtes de toutes les instructions, une école plus particulièrement nationale, un institut universel qui, s'enrichissant des lumières de toutes les parties de la France, présentera sans cesse la réunion des moyens les plus heureusement combinés pour l'enseignement des connaissances humaines et leur accroissement indéfini. » Talleyrand caractérise ainsi le but et la portée de la nouvelle institution : « Il est une classe maintenant très nombreuse d'hommes entièrement voués à l'étude des lettres, des sciences et des arts, qui, après être sortis des collèges, ont besoin de *l'entretien* et des *conseils* des grands maîtres. Ils demandent qu'on leur enseigne ce que la philosophie a de plus abstrait, ce que les mathématiques offrent de plus savant, ce que l'expérience a de plus difficile, ce que le goût a de plus délicat. C'est dans le sein de l'Institut qu'on doit trouver naturellement de telles leçons. » Quelle sera la nature de l'enseignement? Talleyrand va nous le dire : « Les séances tenues par l'Institut seront essentiellement séparées de l'enseignement dont il s'agit, et cet enseignement lui-même, quoique distinct des assemblées, n'en sera pourtant en quelque sorte qu'une extension, car les professeurs élus en nombre suffisant par les classes ne feront pas connaître dans leurs leçons la partie élémentaire de la science ou de l'art, mais ce qui tiendra de plus près au progrès, au perfectionnement de l'une et de l'autre, ce qui pourra servir, en un mot, de complément à l'instruction, de sorte que, pour ce genre d'enseignement, ce ne serait peut-être pas, comme pour l'enseignement élémentaire, celui qui s'exprimerait avec le plus de netteté sur la science, mais celui qui aurait le plus fait pour elle, et qui laisserait le plus penser aux élèves, *qu'il faudrait choisir*. Jusqu'à ce jour, un assez grand nombre de chaires établies à Paris, soit au Collège Royal, soit au Jardin des Plantes, soit aux collèges de Navarre et des Quatre-Nations, soit au Louvre, étaient destinées à l'enseignement des sciences naturelles et philosophiques et à celui de quelques-unes des parties des belles-lettres et des beaux-arts, mais il n'y avait entre ces différentes chaires, non plus qu'entre les divers corps académiques, ni liaison, ni harmonie. Différentes autorités, quelquefois très opposées entre elles, dirigeaient ces établissements, et nulle part on n'avait senti que cette sorte d'enseignement dût s'exercer non sur les premiers principes, mais sur les difficultés à vaincre. »

Ce remarquable passage explique parfaitement la genèse du projet de Talleyrand. L'enseignement qu'il propose de créer à l'Institut n'est pas une chose nouvelle : il existe soit en germe,

soit en pleine floraison dans les établissements qui viennent d'être cités et, en particulier, au Collège de France, je veux dire au Collège Royal; Talleyrand propose, d'une part, de donner à ces divers enseignements un caractère plus élevé; d'autre part, de les réunir dans un même établissement, de les soumettre à la même direction. « Toutes les chaires fondées au Collège Royal, au Jardin des Plantes, doivent donc disparaître, parce que, telles qu'elles sont, la plupart n'entreraient point dans le plan de l'Institut, où ces chaires se retrouveront sous une autre forme. » Ce projet de Talleyrand répond à un vœu qui a été souvent émis dans ces dernières années. Il paraît regrettable, à certains égards, qu'aucun lien n'existe entre des établissements dont les enseignements pourraient se rendre de mutuels services; on perd là un moyen d'éviter des frais inutiles en supprimant des chaires qui font double emploi, de rehausser l'enseignement en le concentrant dans les mains d'un petit nombre d'hommes distingués, et de permettre aux jeunes gens, en faisant concorder les heures de cours, de mettre à profit des ressources d'instruction qui sont perdues pour le plus grand nombre. Dans le système de Talleyrand, il n'y a pas à craindre que la direction de ces divers enseignements ne soit plus confiée à des savants d'une compétence spéciale, car chaque classe de l'Institut est chargée du choix et de l'inspection des maîtres qui se rapportent à l'objet de ses travaux; ces professeurs, choisis par une classe de l'Institut, sur une liste d'éligibles dressée par la section dont elle fait partie, ne doivent pas nécessairement appartenir à l'Institut; ils peuvent être pris au dehors, et, après une période de dix ans, ils sont soumis à une nouvelle élection (1). Je n'entrerai pas, pour le moment, dans plus de détails sur les trente chaires (non compris l'enseignement des beaux-arts) que Talleyrand propose de créer à l'Institut, ces développements seront mieux placés dans le chapitre relatif à l'enseignement supérieur; je voudrais seulement, après avoir marqué l'objet et le caractère de cet enseignement, définir le genre de public auquel Talleyrand le destine. « Les lumières ne sont pas encore assez répandues pour qu'on puisse confier à la

(1) « Chacun des professeurs enseignera pendant neuf mois de l'année en faisant trois leçons par semaine... Les professeurs élus se soumettront à ne faire chez eux aucun enseignement particulier sur le sujet qui doit être celui de leur cours public, dans lequel ils ne pourront jamais se faire remplacer que pour un temps très court et pour les motifs les plus pressants; il ne leur sera en conséquence jamais nommé de survivancier ni d'adjoint. » Rapport de *Talleyrand*, Instituts, articles XXVI et XXVII.

liberté seule le soin de leur avancement. Il est du devoir de la nation d'y veiller elle-même. Il faut donc, par un établissement nouveau, ramener toutes nos connaissances et tous les arts à un centre commun de perfectionnement ; il faut y appeler de toutes les parties de l'empire le talent réel et bien éprouvé ; il faut que de chaque département et aux frais de la nation une quantité d'élèves choisis, et ne devant leur choix qu'à la seule supériorité reconnue de leur instruction, viennent y compléter leur instruction. » Cet enseignement n'est donc pas créé pour un public indéterminé d'amateurs ; sans doute, il est ouvert à tous, mais il a surtout pour objet de contribuer à l'éducation de l'élité de la nation. Il n'est que juste de rappeler que cette idée d'une éducation supérieure pour l'élite appartient, par ordre de date, à Mirabeau. J'ai déjà parlé de ce *lycée national* « qui doit procurer à l'élite les moyens de terminer une éducation dont le complément exige, dans l'état actuel, le concours des circonstances les plus rares et des secours les plus étendus ». C'est bien à l'élite, à toute l'élite de la jeunesse, que cette éducation s'adresse, et non pas seulement aux professeurs des écoles secondaires ou supérieures, comme le titre de ce nouvel institut a pu le faire croire. Mirabeau est sur ce point aussi explicite que possible : « Il s'agit de former des hommes propres à tout, qui puissent également ou discuter les lois, au milieu des représentants du peuple, ou tenir les rênes de l'État, ou doter les sciences de nouvelles découvertes, ou porter dans les arts le seul génie vraiment inventif, puisque lui seul nous met sur la route des inventions. » C'est là une conception vraiment élevée, large et patriotique, tout à fait digne d'un grand homme d'État et qui répond admirablement aux préoccupations, je puis presque dire aux tourments de tant de penseurs qui veulent créer en France une tête de nation, et ne peuvent se dissimuler que par leur destination première et par la force des choses, la généralité des établissements *d'instruction publique* seront toujours créés et réglementés dans leur enseignement en vue du plus grand nombre. Cette médiocrité, en quelque sorte fatale, de l'enseignement est surtout l'écueil des grands États démocratiques, qui sont régis par un gouvernement représentatif et réclament à leur tête une aristocratie sans cesse renaissante de lumières et de talents. La pensée de Mirabeau a été réalisée dans une certaine mesure par l'École normale de l'an III, dont la première idée avait été émise dans un rapport lu par Barrère au nom du comité de Salut public, le 13 prairial an II, et qui fut créée par un décret de la Convention du 9 brumaire an III. Cette

Ecole où, pour me servir des termes de Lakanal, rapporteur du comité d'instruction publique, des citoyens déjà instruits dans les sciences utiles devaient apprendre, sous des professeurs les plus habiles dans tous les genres, l'art d'enseigner, fut ouverte le 1er pluviôse et fermée déjà le 26 floréal. Elle ne répondit pas à l'objet qu'on se proposait alors, celui de former des maîtres pour l'enseignement public, mais elle imprima un grand mouvement (c'est l'avis de Daunou) à nombre d'esprits distingués; sous l'influence de maîtres tels que Lagrange, Laplace et Monge, pour les mathématiques; Daubenton, pour l'histoire naturelle; Berthollet, pour la chimie; Volney, pour l'histoire; Garat, pour la grammaire générale, « beaucoup de talents se sont fécondés..., ils ont aperçu un horizon plus vaste, éprouvé des sensations plus profondes. conçu des pensées plus fortes et plus étendues ». Qui ne voudrait avoir appris sous de pareils maîtres, sinon les méthodes, du moins les grands résultats des diverses branches de la science !

Il reste à dire un mot de la conception de cette *Société Nationale des Sciences et des Arts*, à qui Condorcet songeait à confier le gouvernement supérieur de l'instruction publique à tous ses degrés. « Enfin, le dernier degré d'instruction publique est une Société nationale des sciences et des arts, instituée pour surveiller et diriger les établissements d'instruction, pour s'occuper du perfectionnement des arts et des sciences, pour recueillir, encourager, appliquer et répandre les connaissances utiles. » Chaque classe de l'Institut de Condorcet devait élire les professeurs des lycées, dont l'enseignement correspondrait aux sciences qui sont l'objet de cette classe. Les professeurs des *Instituts* devaient eux-mêmes être élus par les professeurs des *Lycées*. Des directeurs nommés dans la *Société nationale*, les *Lycées*, les *Instituts*, auraient été chargés de l'inspection habituelle des établissements inférieurs. Dans les circonstances importantes la décision devait appartenir soit à une des classes de la Société nationale, soit à l'Assemblée des professeurs des Lycées ou des Instituts. « Par ces moyens, l'indépendance de l'instruction sera garantie et l'inspection n'exigera point d'établissements particuliers où l'on aurait pu craindre l'esprit de domination. L'unité n'est pas rompue, parce que les questions générales qui intéresseraient un établissement entier ne peuvent être décidées que par des lois qu'il faudrait demander au Corps législatif. » Cette création de Condorcet a pour principal objet d'assurer l'indépendance des établissements publics d'instruction; mais elle a, de plus, l'avantage d'être un instrument de progrès; car le gouvernement, par sa nature, chercherait à con-

server et à favoriser la perpétuité des opinions, tandis que la Société n'aurait de raison d'être qu'à condition de chercher à perfectionner et à étendre les connaissances. Je suis étonné que ceux qui tournent en dérision cette partie du projet de Condorcet n'aient pas remarqué qu'il reçoit une exécution partielle, puisque l'Institut est consulté pour les nominations de professeurs au Collège de France. Je lis également dans le projet du premier Consul arrêté en Conseil d'État, dans la séance du 27 germinal an X, et qui a été défendu par Fourcroy et successivement adopté par le Tribunat et le Corps législatif, que les professeurs des *Écoles spéciales* seront choisis sur une liste de trois membres proposés, l'un par les professeurs de l'École, le second par les inspecteurs généraux, le troisième par une classe de l'Institut. Mais ce qui me frappe surtout dans le projet de Condorcet, c'est cette idée d'une vaste corporation qui embrasse tout les établissements d'instruction publique, cette ébauche d'une Université de France, d'une grande maîtrise de l'instruction dont la pensée première, comme on le verra, n'appartient nullement à Napoléon.

Talleyrand confie l'administration des établissements publics d'instruction à *six commissaires* assistés chacun d'un inspecteur. Les commissaires et inspecteurs sont nommés par le roi, mais ne peuvent être destitués que par un jugement du Corps législatif. Les commissaires doivent se partager les divers sujets de l'instruction, et chacun faire exécuter sous sa responsabilité les lois relatives à la partie dont il aura été chargé. Ils ont sous leur surveillance tout ce qui touche l'instruction, les fêtes nationales, les spectacles, les arts, les bibliothèques, etc. Ce sont des ministres au petit pied, qui présentent chaque année à l'Assemblée législative un état des progrès de l'instruction et un compte des biens et revenus affectés à cette branche de l'administration publique. Leur traitement, considérable pour l'époque, est de 15,000 livres. Celui des inspecteurs est de 8,000 livres.

Un projet non moins curieux à consulter, au point de vue de l'organisation administrative de l'enseignement, est celui qu'a publié (en 1801) Arnault, de l'Institut, alors chef de division de l'Instruction publique, dans une substantielle brochure de 22 pages (1). On y trouve, notamment, l'idée de diviser la France en un certain nombre de départements d'instruction qui correspondent à nos Académies; ces départements sont au nombre de 10, chiffre

(1) *De l'administration des établissements d'instruction publique et de la réorganisation de l'enseignement.* Paris, 1801.

équivalent à celui des Écoles centrales ou Universités qu'Arnault propose d'établir. Chaque École centrale est le centre de l'administration d'un département d'instruction. Il s'y réunit un *Conseil général d'instruction*, composé de députés des Écoles secondaires élus, à raison de deux membres par établissement (le directeur et un professeur). Dans certains cas un *Conseil extraordinaire*, composé de députés des dix arrondissements, peut être convoqué par le ministre. C'est tout un système, très libéral dans ses vues d'ensemble, très pratique aussi dans ses solutions, et qui présente ce trait assez rare dans l'œuvre d'un fonctionnaire, d'un essai bien net de décentralisation administrative.

III

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR — CENTRES UNIVERSITAIRES ÉCOLES SPÉCIALES ET FACULTÉS

Les Assemblées de la Révolution et particulièrement la Convention ont créé ou réorganisé beaucoup d'Écoles spéciales, l'École des Ponts et Chaussées, l'École Polytechnique, l'École de Mars, des Écoles de Navigation, des Écoles de Santé, l'École des Arts et Métiers, le Conservatoire de Musique, le Muséum d'Histoire naturelle, l'École Normale de l'an III. Cette suite, on peut presque dire cet ensemble de créations, a pu faire croire que les hommes de la Révolution étaient partisans, en matière d'enseignement supérieur, du système des *Écoles spéciales*, aussi bien pour l'enseignement des sciences et des arts que pour la préparation de fonctionnaires aux services publics. Cette manière de voir n'est pas exacte, du moins en ce qui concerne l'enseignement des sciences et des belles-lettres. Les rapports des quatre Assemblées de la Révolution, ceux de Talleyrand, de Condorcet, de Romme, de Roger Martin, concluent à la création de grands centres d'enseignement. Mirabeau est aussi de cet avis. Chaptal est d'un avis contraire, mais c'est là une opinion individuelle.

Il y a cependant un point sur lequel Mirabeau et Talleyrand se séparent des rapporteurs des autres Assemblées : les premiers sont partisans de la centralisation, les autres de la décentralisation de l'enseignement supérieur.

Nous avons parlé du *Lycée national* de Mirabeau et de l'*Institut enseignant* de Talleyrand. Ces deux grands établissements d'instruction ont, comme nous l'avons vu, pour objet de concentrer à

Paris l'enseignement des sciences, des belles-lettres et des arts. Cela est si vrai, qu'il n'existe, dans le plan de Talleyrand, aucune école départementale d'enseignement supérieur, si ce n'est pour la médecine, le droit, la théologie et l'art militaire. Pour Mirabeau, comme pour Talleyrand, l'enseignement des belles-lettres et des sciences ne peut être efficace qu'à la condition d'être centralisé dans une école unique. Écoutons Mirabeau : « Un lycée, tel que je le projette, ne peut être exécuté que dans une grande ville. Là, seulement, se trouvent rassemblés tous les instruments et tous les objets de nos études, de riches bibliothèques, des collections de ce que la nature offre de plus curieux et de ce que l'art a créé de plus extraordinaire, de plus grand ou de plus utile; à côté des excès effrénés du luxe et comme pour en expier le délire, une foule de précieux monuments des arts, des théâtres perfectionnés par le génie de quelques poètes sublimes et par le goût d'un public éclairé, la réunion des philosophes, des savants, des littérateurs, des artistes les plus célèbres qui sont venus eux-mêmes y chercher tous les éléments de leur instruction, et dans le commerce desquels on puise un grand nombre d'idées et de connaissances que la lecture seule des livres ne donne jamais. » Il n'est pas besoin de dire que cette grande ville qui sera le siège du Lycée c'est Paris : « Parmi les villes à qui je pourrais, au nom du genre humain, payer un juste tribut d'éloges et de reconnaissance, ne me sera-t-il pas permis de citer au moins Paris? Paris, célèbre depuis tant de siècles par les mœurs aimables et hospitalières de ses habitants; Paris qui, dans les chaînes du despotisme, conservait une indépendance d'esprit que les tyrans étaient forcés de respecter; qui, par le règne des lettres et des arts, a préparé celui de la philosophie, et par la philosophie tous les triomphes de la morale publique..... Eh bien! Messieurs, cette ville d'où sont parties tant de lumières mérite d'en être toujours le foyer. »

C'est précisément contre cet esprit de centralisation que Condorcet et ses disciples cherchent à réagir en créant des centres d'enseignement supérieur dans les départements. Ces centres d'enseignement sont au nombre de neuf (1) dans le projet de Condorcet et de Romme, de cinq (2) dans le projet de Roger

(1) Lycée du Nord à Douai, du Nord-Est à Strasbourg, de l'Est à Dijon, du Sud-Est à Montpellier, du Sud-Ouest à Toulouse, de l'Ouest à Poitiers, du Nord-Ouest à Rennes, du Centre à Clermont-Ferrand, Lycée de Paris (Rapport de Condorcet.)

(2) Lycée du Nord à Bruxelles, de l'Est à Dijon, du Sud à Toulouse, de l'Ouest à Poitiers, du Centre à Paris (Rapport de Briot).

Martin et de Briot. Les rapporteurs déclarent nettement qu'ils ont obéi à une pensée de décentralisation en multipliant les centres d'instruction. Voici d'abord Condorcet : « Nous proposons d'établir en France neuf lycées : les lumières, en partant de plusieurs foyers à la fois, seront répandues avec plus d'égalité et se distribueront dans une plus grande masse de citoyens. On sera sûr de conserver dans les départements un plus grand nombre d'hommes éclairés qui, forcés d'aller achever leur instruction à Paris, auraient été tentés de s'y établir... Comment pourrait-on dire qu'on a offert à tous les talents les moyens de se développer, qu'on n'en a laissé échapper aucun, si dans un empire aussi étendu que la France ils ne trouvaient que dans un seul point la possibilité de se former? D'ailleurs, il n'aurait pas été sans inconvénient pour le succès et surtout pour l'égalité de l'instruction commune, de n'ouvrir aux professeurs des Instituts qu'une seule école, et de l'ouvrir à Paris. »

Romme répète avec force et concision les mêmes idées : « Un petit nombre de *lycées* suffisent en France. Un seul ne saurait fournir tous les hommes utiles que l'instruction publique en attend, plusieurs sont nécessaires pour mettre plus d'égalité dans la répartition des avantages qui doivent en résulter pour faire disparaître les préférences dont Paris a joui jusqu'à présent, et pour conserver dans les différentes parties de la France des hommes éclairés qui ne manqueraient pas d'adopter Paris pour résidence, si Paris était encore le *centre unique* de l'instruction et des lumières. » Roger Martin n'est pas moins explicite : « Dans le plan que nous vous présentons, on s'est surtout attaché à faire trouver les moyens accessoires d'instruction et de perfectionnement dans tous les genres, sans forcer ceux qui veulent acquérir des connaissances approfondies à les aller puiser dans une ville centrale, souvent très éloignée, qui exercerait le *monopole* de la science sur toute l'étendue de la République. »

Il est assurément curieux de constater que cette conception jacobine de la centralisation qui se rencontre chez Mirabeau et chez Talleyrand est non seulement étrangère, mais même antipathique aux rapporteurs de la Législative, de la Convention et du Directoire. Il est non moins intéressant d'étudier, en détail, dans les rapports de Condorcet, de Romme, de Roger Martin et de Briot, la question des centres universitaires; on verra avec quelle liberté d'esprit et quelle perspicacité le problème est abordé et examiné sous toutes ses faces; avec quelle largeur et quel esprit pratique il est résolu.

Montrons d'abord que ce que l'on a voulu établir sous le nom de *lycées*, ce sont de véritables centres universitaires. Condorcet : « On a fixé le nombre des lycées à neuf, parce qu'en comparant ce nombre à celui des grandes Universités d'Angleterre, d'Italie, d'Allemagne, il a paru répondre à ce qu'exigeait la population de la France. » Romme : « Ces *lycées* répondent aux universités et leur seront supérieurs. » Roger Martin : « Depuis la renaissance des lettres en Europe, tous les peuples jaloux de secouer le joug de l'ignorance ont élevé parmi eux de semblables institutions sous les noms d'Académies enseignantes ou Universités..... C'est le bien qu'elles ont fait ou qu'elles étaient destinées à faire, dépouillé de tous les inconvénients qui marchaient à leur suite, que nous devons retrouver dans les *lycées*. »

Les centres universitaires doivent être répartis dans toutes les parties de la France ; mais, dans le choix des emplacements on doit tenir compte des traditions et des ressources que les régions ou les localités peuvent offrir à l'enseignement supérieur. Condorcet est surtout intéressant à lire sur ces questions : « Quelques lycées doivent être placés à la frontière ; dans leur distribution générale sur la surface de l'empire on doit éviter toute disproportion trop grande entre leurs distances respectives. Les villes qui renferment déjà de grands établissements consacrés soit à l'instruction, soit au profit des sciences, ont droit à une préférence fondée sur des vues d'économie et sur l'intérêt même de l'enseignement. Enfin, nous avons pensé que des villes moins considérables, où l'attention générale des citoyens pourrait se porter sur les institutions, où l'esprit des sciences ne serait pas étouffé par de grands intérêts, où l'opinion publique n'aurait pas assez de force pour exercer sur l'enseignement une influence dangereuse et l'asservir à des vues locales, présenteraient plus d'avantages que les grandes villes de commerce, d'où une grande cherté des choses nécessaires à la vie éloignerait les enfants des familles pauvres, tandis que les parents pourraient encore y craindre des séductions plus puissantes, des occasions plus multipliées de dissipation et de dépense. Nous n'avons pas étendu cette dernière considération jusque sur Paris... »

Condorcet et ses disciples sont partisans de la décentralisation. Mais tout en rejetant l'idée d'une école unique pour l'enseignement supérieur des sciences et des belles-lettres, ils veulent que les lycées des départements présentent un ensemble de cours riche et complet. « L'enseignement que nous proposons d'établir, dit Condorcet, est plus complet, la distribution en est plus au

niveau de l'état actuel des sciences en Europe, que dans aucun des établissements de ce genre qui existent dans les pays étrangers; nous avons cru qu'aucune espèce d'infériorité ne pouvait convenir à la nation française, et puisque chaque année est marquée dans les sciences par des progrès nouveaux, ne pas surpasser ce qu'on trouve établi, ce serait rester au-dessous. » Romme ne parle pas un langage moins patriotique, moins pénétré des besoins supérieurs du haut enseignement : « Les Universités sont très en arrière du progrès des arts et des sciences, et les lycées seront toujours à leur niveau. Ils offriront aux étrangers des ressources qu'ils ne trouveraient pas chez eux, et avec les leçons de la philosophie ils leur présenteront les leçons de la liberté républicaine. » En conséquence, Condorcet propose pour ses lycées un programme de cours aussi étendu que celui de l'*Institut enseignant* et plus étendu que celui du *Lycée national.* Condorcet a divisé son *Institut* en quatre sections : sciences mathématiques, sciences physiques et naturelles, sciences morales et politiques, belles-lettres. La même division se retrouve dans le programme de l'enseignement de ses Lycées, et dans le plan d'études de Roger Martin et Briot, Nous avons dressé un tableau comparé des chaires d'après les projets de Mirabeau, Talleyrand, Condorcet et Briot. L'espace nous manque pour étudier ce tableau dans toutes ses parties; il nous suffira de remarquer la large place qu'occupent, dans ces programmes, les sciences morales et politiques les sciences proprement dites et les arts utiles. Signalons, dans le projet de Mirabeau, la chaire « de la méthode » et de grammaire générale; dans le projet Talleyrand, la chaire « de physiologie expérimentale », les deux chaires pour l'éducation des sourds-muets et des aveugles, les trois chaires pour le traitement des épidémies, épizooties et pour les divers objets de salubrité pbblique; dans le projet de Condorcet, la chaire « de science sociale, économie politique, finance, commerce, l'enseignement de la théorie des beaux-arts et de l'application du calcul aux sciences morales », ou en d'autres termes de statistique. Le plan de Briot n'est guère que la reproduction de celui de Condorcet.

PROGRAMME DES COURS DE L'INSTITUT ENSEIGNANT ET DES LYCÉES

PROJET MIRABEAU. — MATIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT.	NOMBRE de chaires.	PROJET TALLEYRAND. — MATIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT.	NOMBRE de chaires.	PROJET CONDORCET. — MATIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT.	NOMBRE de chaires.	PROJET BRIOT. — MATIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT.	NOMBRE de chaires.
Méthode. — Mécanisme du langage	2	Grammaire	1	Méthode des sciences et analyse des sensations, morale, droit naturel	1	Méthode des sciences, analyse des opérations de l'entendement	1
Économie politique et morale	2	Éloquence et poésie	2	Science sociale, économie politique, finance, commerce	1	Logique et grammaire générale	1
Histoire universelle	2	Logique, morale et science des gouvernements	2	Droit public et législation générale	1	Histoire philosophique des peuples et chronologie	1
Géométrie et algèbre	1	Mathématiques et mécanique, considérées dans toute leur étendue	3	Chronologie, géographie, histoire philosophique des différents peuples	1	Géographie et statistique	1
Mécanique et hydraulique	1	Astronomie	1	Géométrie transcendante et analyse mathématique	1	Morale, droit naturel et droit public	1
Physique générale	1	Botanique	1	Mécanique hydraulique, mécanique céleste	1	Économie politique et administration	1
Histoire naturelle	1	Géographie souterraine	1	Astronomie d'observation	1	Mathématiques pures	2
Chimie	1	Chimie, minéralogie, métallurgie et chimie des arts	2	Botanique et physique générale	1	Mathématiques appliquées	1
Physique expérimentale	1	Physique expérimentale	1	Chimie	1	Astronomie	1
Physiologie physique animale).	1	Anatomie humaine et comparée, et physiologie expérimentale	2	Minéralogie et géologie	1	Géométrie descriptive et théorie des arts mécaniques	1
Hébreu, grec, latin	3	Histoire, langues anciennes et antiquités	2	Botanique et physique végétale	1	Botanique et agriculture	1
Turc, arabe, persan	3	Histoire et langues modernes, histoire de France	2	Physique expérimentale	1	Minéralogie et métallurgie	1
Italien, espagnol, anglais, allemand	4	Sourds-muets, aveugles	2	Anatomie et physiologie	1	Chimie	1
		Zoologie	3	Théorie des beaux-arts, de la poésie, de l'éloquence	1	Physique expérimentale	1
		Agriculture, économie rurale et domestique, et botanique des arts	2	Antiquité	1	Zoologie et anatomie comparée	1
		Nature et traitement des épidémies, épizooties (Divers objets de salubrité publique).	3	Langues orientales	1	Théorie des beaux-arts, éloquence, poésie	1
				Langues et littératures grecque et latine	2	Antiquités et langue celtique	1
				Langues et littératures modernes	3	Langues orientales	1
				Législation française	1	Langues et littératures grecque et latine	2
				Application du calcul aux sciences morales	1	Belles-lettres, action oratoire	3
				Zoologie	1	Langues vivantes	2
				Théorie militaire, science navale	2	Jurisprudence criminelle	1
				Agriculture et économie rurale	1	Jurisprudence civile	2
				Art d'exploiter les mines	1	Commerce	1
				Arts et métiers (construction, partie mécanique, partie chimique)	3	Les chaires de médecine ne sont pas indiquées.	
				En outre, 6 chaires de médecine	6		

Il faut remarquer, dans ce tableau, que l'enseignement de la jurisprudence figure au plan Condorcet et au plan Briot; il est compris dans la division des sciences morales et politiques. Talleyrand propose la création de dix écoles spéciales de droit.

Condorcet, Romme et les rapporteurs du conseil des Cinq Cents sont également d'avis que les écoles de médecine doivent faire partie intégrante des nouveaux centres universitaires. On sait que ces écoles ont été de tout temps très particularistes, et que, même de nos jours, elles renferment un parti assez considérable qui persiste à réclamer une existence séparée et indépendante. En lisant les rapports de Briot et de Roger Martin sur cette question, on se sent transporté en pleine actualité. Citons d'abord Roger Martin : « Outre les divers genres d'instruction dont nous venons de parler, il en est un non moins intéressant, qui ne peut rester étranger aux lycées, ce sont les études relatives à l'art de guérir. En effet, ces établissements embrassant toutes les connaissances sur lesquelles cet art se fonde, enseignant dans toute son étendue la physique proprement dite, la chimie, la botanique, la minéralogie, la géométrie même et la science du calcul, laquelle n'est pas toujours étrangère aux phénomènes que présente la machine animale, étant placés dans des communes où se trouvent de grands hospices consacrés au soulagement des infirmités humaines, on ne saurait concevoir pourquoi l'enseignement de la médecine serait exclu de ces mêmes lycées, pourquoi l'élève qui se consacre à ce genre d'instruction ne trouverait point à sa portée les moyens de se perfectionner dans les diverses parties de la philosophie naturelle qui s'y rapportent essentiellement, et si l'on voulait lui procurer ces moyens ailleurs, pourquoi l'on ferait de doubles emplois et l'on multiplierait inutilement les dépenses. »

Briot, dans son rapport spécial sur les lycées, développe la même idée et la corrobore par de nouveaux arguments : « La réunion des sciences dans de grandes écoles nous a paru tellement indispensable aux progrès et à la splendeur de l'enseignement, tellement avantageuse sous l'aspect de l'économie et de la civilisation, que nous vous proposerons de réunir aux lycées, comme partie intégrante, les écoles de médecine. Si nous n'avions envisagé cette réunion que sous le point de vue de l'économie, nous vous dirions : En réunissant ces écoles, vous évitez de doubler les bibliothèques, les jardins de botanique, les laboratoires de chimie, les cabinets de physique ; vous évitez de doubler les cours de mathématiques, de chimie, d'histoire naturelle, de physique, de méthode des sciences, et ces seules économies vous donneraient le

moyen de créér, un jour, un lycée de plus. Mais la réunion de ces diverses sciences dans une même école nous a paru propre à assurer des avantages bien plus appréciables. » Et, ici, Briot remarque que les mathématiques et la logique sont devenues le fondement de toutes les sciences ; que l'étude des sciences morales et politiques est utile à tous ; que les connaissances littéraires facilitent et embellissent l'étude de toutes les sciences ; que l'hygiène a une importance pratique pour tout le monde ; que, depuis la publication de l'*Encyclopédie* et le perfectionnement des sciences, on a mieux senti, chaque jour, l'enchaînement qui existe entre toutes les connaissances humaines. Il y a donc d'excellentes raisons pour placer les écoles médicales dans les centres universitaires ; cependant, Roger Martin reconnaît que l'organisation de ces écoles, les exercices et les examens qui leur sont propres demandent des dispositions particulières, et Briot, en proposant de créer cinq centres universitaires à Bruxelles, Dijon, Toulouse, Poitiers et Paris, croit devoir conserver la Faculté de Montpellier, et incline à maintenir à Strasbourg l'école existante, que l'on substituerait à celle que, d'après le plan des lycées, il faudrait créer à Dijon (1).

Les citations que nous venons de faire prouvent jusqu'à l'évidence que c'est le système des centres universitaires et non celui des écoles spéciales qui a réuni les sympathies des Assemblées révolutionnaires. Ces centres universitaires ne sont pas de simples juxtapositions d'écoles. Dans les projets de Condorcet, de Romme, de Roger Martin, il n'est pas même fait mention de Facultés, sauf les écoles de médecine. L'esprit philosophique qui a présidé à cette conception a écarté à tort ou à raison tous les groupements artificiels de chaires et d'études ; la préparation à des carrières déterminées n'est pas le but immédiat ; c'est sans doute un des résultats qu'on veut atteindre, et on espère bien, notamment, que les *lycées* formeront des professeurs pour les écoles secondaires, en attendant la création d'une école spéciale pour cet objet (2) ; mais le but élevé que l'on poursuit, c'est d'offrir aux esprits avides d'apprendre toutes les ressources d'une instruction supérieure, c'est d'ouvrir une école de haute éducation pour former des savants,

(1) « La difficulté d'organiser une école de médecine à Dijon semble indiquer ce dernier parti. » Rapport de Briot.

(2) « Quelque jour nous vous entretiendrons d'un grand lycée normal où les futurs professeurs viendraient s'instruire au grand art d'enseigner.... L'art difficile de former les hommes ne sera pas précisément celui qui resterait parmi nous sans écoles et sans maîtres. » Rapport de Briot.

des personnes aptes aux emplois publics, c'est de créer une élite de citoyens intelligents et éclairés. Ce n'est pas à la légère, c'est bien en connaissance de cause que les législateurs de la Révolution ont préféré de grandes écoles centrales, à ces Facultés dont le nom seul éveille plutôt la perspective d'examens et de diplômes que l'idée d'enseignement. Briot formule en termes bien nets le parti auquel on s'est arrêté et les motifs qui ont déterminé cette décision : «Deux partis se présentaient à nous : celui de diviser l'enseignement et de le répandre dans de petites écoles multipliées autant que possible; le second, de réunir au contraire les principales sciences dans de grandes écoles, où toutes les lumières fussent placées les unes à côté des autres. Le premier système ne nous à pas séduits. Diviser les grands établissements d'enseignement, c'est diminuer les moyens d'instruction et les rendre nuls dans quelques parties ; ce serait enlever aux élèves la faculté de s'instruire dans plusieurs sciences à la fois et les forcer, en quelque sorte, à ignorer les parties analogues à la science qu'ils étudient; ce serait établir une foule d'écoles médiocres qui, n'ayant que peu de moyens d'émulation, peu de professeurs habiles, seraient bientôt éclipsées et rendues inutiles par le succès de celles qui auraient plus de moyens; *ce serait organiser les écoles plutôt pour l'intérêt de quelques localités que pour le bien de l'enseignement.* »

On ne saurait mieux grouper en quelques propositions tous les arguments qui militent en faveur des centres universitaires. Ce n'est pas sans mélancolie que les partisans de ces institutions jettent de loin leur regard sur la *terre promise* qui fuit sans cesse devant eux, et déplorent cette fatalité de notre histoire qui, par le coup d'État de brumaire, a reculé de près d'un siècle et peut-être écarté à jamais la réalisation d'une idée si chère aux assemblées de la première République.

Avant de quitter le chapitre de l'enseignement supérieur, il est juste de consacrer quelques mots au système de la minorité, je veux dire à la théorie des écoles spéciales. Le plan de Bouquier, dont il a déjà été parlé, laissait à l'initiative privée l'instruction à tous ses degrés, et particulièrement l'enseignement supérieur. « Est-ce à la République à procurer à ses frais, à chacun des individus qui la composent, une instruction dont les résultats peuvent donner, à ceux qui se la procurent, des moyens particuliers de parvenir aux places, d'agrandir leur fortune par l'exercice de leurs talents? Non, sans doute ; la République ne doit à ses enfants que l'enseignement gratuit des connaissances nécessaires pour exercer

les droits des citoyens et en remplir les devoirs. » Toutefois, dans son rapport du 24 germinal (13 avril 1794), Bouquier propose la création de quelques écoles spéciales pour la médecine, le génie, les ponts et chaussées, le commerce, la navigation, la marine, les mines, en un mot, des écoles de services publics. « Le but de cet enseignement est de trouver en tout temps des citoyens assez utiles pour exercer utilement les diverses fonctions relatives au salut, au bonheur de la société, à l'intérêt commun de la nation. » Des écoles de fonctionnaires entretenues aux frais du Trésor, c'est ainsi que Bouquier, interprète fidèle de la pensée de Robespierre, comprend le haut enseignement *public*.

Chaptal est un théoricien d'une autre valeur. Esprit positif avant tout, doué d'un véritable génie d'organisation, il est assez naturel qu'il envisage surtout les disciplines de l'enseignement supérieur au point de vue des services immédiats qu'ils peuvent rendre à la société. Il adopte donc la théorie des écoles spéciales.

« L'école spéciale est celle dont l'enseignement est borné aux connaissances nécessaires pour exercer un art ou une profession. On ne peut créer d'école spéciale que pour l'enseignement des arts et des sciences difficiles et fondés sur des principes dont la connaissance doit précéder la pratique. On doit surtout organiser des écoles spéciales pour ceux des arts ou sciences qui ont un pouvoir plus marqué sur la prospérité du peuple, la gloire nationale, la sûreté de l'État, l'extension du commerce. » En partant de ce principe, Chaptal, indépendamment des écoles spéciales organisées par la loi du 30 vendémiaire an IV, propose la création de trois écoles de médecine, avec seize, douze et neuf professeurs; d'autant d'écoles de législation, avec trois professeurs, qu'il y aura de cours d'appel; d'une école spéciale d'agriculture et d'économie rurale aux environs de Paris, avec quatre professeurs; de deux écoles d'art vétérinaire, avec cinq professeurs et un directeur; d'une école spéciale des arts du dessin, avec quinze professeurs; de six petites écoles de musique (indépendamment du Conservatoire de musique organisé par la loi du 16 thermidor an III); d'une école d'histoire naturelle, qui n'est autre que le Muséum; de trois écoles des arts mécaniques et chimiques, avec quatre professeurs, sur le modèle du Conservatoire des arts et métiers créé par décret du 19 vendémiaire an III, et d'une école de belles-lettres et sciences physiques et mathématiques, qui est copiée sur l'ancien Collège Royal, avec ses trois professeurs de mathématiques et d'astronomie, ses cinq professeurs de sciences physiques, ses deux professeurs de droit public et d'histoire, ses huit professeurs de

langues anciennes et orientales, de poésie, d'éloquence et d'histoire de la littérature française. Soit dit en passant, le Collège de France n'a pas cessé de garder une grande popularité, même pendant la période révolutionnaire. C'est ainsi que Romme, après avoir raillé la pédantesque nullité des anciens collèges et de ces Facultés qui ont le même costume, donnent les mêmes titres à leurs initiés et parlent la même langue sans cependant s'entendre entre elles et sans être entendues du peuple, fait l'éloge de cet établissement, qui s'est perfectionné sous François Ier, Henri IV et Louis XV, et mérite de fixer l'attention par l'importance et l'utilité de ses leçons, et par son régime, qui lui a permis d'être toujours au niveau de tous les progrès de la science (1).

La partie la plus intéressante du travail de Chaptal, celle qui trahit la connaissance la plus approfondie du sujet, est le chapitre relatif aux écoles de médecine. Il fait d'abord l'éloge des trois écoles établies à Paris, à Montpellier et à Strasbourg par la loi du 14 frimaire an III, et qui, destinées par la nature de leur première institution à former des officiers de santé pour le service des hôpitaux militaires, offrent sur toutes les parties de la médecine des études bien plus parfaites que celles qu'on trouvait dans les précédentes Universités. Les élèves, dit-il, affluent à ces écoles de tous les points de la France, et l'École de Montpellier s'est rétablie dans la possession presque exclusive de former des médecins pour toutes les parties du Midi. Chaptal n'est pas d'avis qu'on puisse tracer un plan invariable de l'enseignement de la médecine : «Cette science est tellement compliquée, elle se compose de tant d'éléments, que son étude sera toujours très imparfaite, lorsqu'on croira pouvoir tout régler, tout disposer par des arrêtés. Il n'y a de fixe que la chimie, l'anatomie et la botanique ; il convient d'attacher un seul homme à chacune de ces parties, et de laisser aux professeurs le soin de rédiger chaque année le programme des autres cours qui se feront dans l'école.» La question la plus grave est celle des examens, examen d'entrée à l'école et examen de sortie, qui doit conférer le titre de médecin trop longtemps usurpé par des charlatans. L'examen d'entrée, d'abord : «Une trop

(1) Voici, d'après l'almanach royal de 1786, la liste des chaires du Collège Royal à la veille de la Révolution : Hébreu et Syriaque, Arabe, Turc et Persan, Grec (2 professeurs), éloquence latine, poésie (l'abbé Delille), littérature française, géométrie, astronomie (De la Lande), mécanique, physique, médecine pratique, anatomie, chimie, histoire naturelle (Daubenton), droit canon, droit de la nature et des gens, histoire et morale, plus la chaire de mathématique fondée par Ramus, en tout 20 professeurs, auxquels il faut ajouter un inspecteur (l'abbé Garnier, historiographe du roi), et 6 professeurs vétérans.

longue expérience nous a appris que vainement on prétendrait à des succès dans l'étude de la médecine, si l'on n'arrivait pas à l'école avec des connaissances préliminaires; du moment que les portes en ont été ouvertes à tout le monde, on y a vu affluer des hommes qui, n'apportant aucune connaissance positive, ont été incapables de profiter des leçons qu'on y donne. » Chaptal demande en conséquence que nul ne puisse s'inscrire pour étudier la médecine (et aussi le droit) sans avoir subi un examen préalable sur toutes les parties qu'on enseigne dans les écoles communales. C'est le baccalauréat, dont personne ne conteste l'utilité, lorsqu'il s'agit de donner accès aux études universitaires. Quant aux examens de sortie, qui doivent purger la société « de ces assassins qui l'infestent », ils doivent être sévères, passés en public et embrasser la totalité des connaissances nécessaires à un médecin. Chaque année, le professeur s'assurera du progrès des élèves par un examen qui aura lieu à la fin de son cours; et dans les six derniers mois du terme de scolarité, les étudiants devront passer trois examens, l'un sur la théorie, le second sur la pratique, le troisième sur un sujet imprimé au choix de l'élève. La nomination des professeurs, suivant l'usage observé avec succès depuis plusieurs siècles, se fera par la voie d'un concours public en présence des professeurs de l'école. Les candidats seront soumis à une suite de leçons et d'examens, pendant un temps assez considérable pour pouvoir prononcer sur le mérite des concurrents, non seulemeut par rapport à leurs connaissances, mais encore par rapport à l'art d'enseigner.

Le rapport de Talleyrand est aussi très intéressant à consulter sur l'enseignement de la médecine et du droit. On sait que les écoles de médecine, de législation, de théologie, restent en dehors de l'Institut enseignant qui doit grouper et centraliser à Paris l'instruction supérieure des sciences et des arts. Au premier abord, la compétence de l'évêque d'Autun en matière médicale peut sembler suspecte, mais il prend soin de nous dire d'abord qu'il s'est inspiré «des vues particulières qui lui ont été communiquées par des hommes célèbres». Il propose, d'après ces conseils, une organisation uniforme et essentiellement pratique de l'enseignement médical dans tout le royaume, la réunion des études médicales, de chirurgie et de pharmacie dans une même école, la création de quatre collèges complets et d'écoles secondaires dans l'hôpital le mieux organisé de chaque département. Les collèges établis à Paris, Montpellier, Bordeaux et Strasbourg auront chacun douze professeurs. Les concours, les leçons, les examens, les réceptions

publiques, comme en général dans toutes les écoles supérieures, devront se faire en langue française. Le programme des cours est utile à consulter : il est conforme à celui qui a été rédigé par le comité de salubrité et présenté par le comité de médecine à l'Assemblée nationale en 1790.

Nous croyons devoir reproduire ce programme, d'après le rapport de Talleyrand :

Cours de physique médicale et d'hygiène faits séparément	1	professeur.
Cours d'anatomie et de physiologie faits séparément	1	—
Cours de chimie	1	—
Cours de pharmacie pratique par un pharmacien	1	—
Cours de botanique et matière médicale faits séparément	1	—
Cours de médecine théorique (comprenant la pathologie, la séméiotique, la nosologie et la thérapeutique)	1	—
Cours d'histoire de la médecine, des progrès de l'art, de la méthode de l'étudier, cours de médecine légale, faits séparément	1	—
Cours de médecine pratique des maladies internes, fait partie au lit du malade, partie dans une salle voisine	2	—
Cours de médecine pratique des maladies externes, fait partie au lit des malades, partie dans une salle voisine	2	—
Cours théorique et pratique d'accouchements, des maladies de femmes en couches et de celles des enfants	1	—

En parlant des écoles de droit et de théologie, Talleyrand s'étend avec complaisance sur un sujet qui lui est plus familier. Les écoles de droit pourront être au nombre de dix (1), chacune dans un chef-lieu de département. Dans chaque école, il y aura quatre professeurs : un de constitution, qui enseignera en même temps le droit naturel, un de droit civil, un de droit coutumier, un de forme civile et criminelle. Chaque professeur donnera son cours entier en dix mois. Les leçons se feront en français. Le choix des professeurs sera fait, parmi les hommes de loi, par les directoires de département conjointement avec les professeurs de droit. Pour acquérir la qualité d'hommes de loi, il faudra être reçu après

(1) Ces écoles pourraient être placées à Paris, Rennes, Strasbourg, Bourges, Dijon, Besançon, Bordeaux, Toulouse, Lyon, Aix.

un examen sur toutes les matières de l'enseignement. L'examen sera gratuit et public, le candidat sera interrogé par les professeurs et par les étudiants, et admis au scrutin par les professeurs. Le candidat refusé à un second examen ne pourra se représenter à un troisième qu'après avoir recommencé le cours complet d'une école de droit; s'il est refusé une troisième fois, il ne pourra plus se représenter. Chaque année, le directoire du département enverra au commissaire du roi le nom du premier de la licence. Le commissaire du roi fera une liste générale des premiers licenciés en droit dans le royaume, et il sera tenu de la présenter au ministre de la justice lorsqu'il y aura des nominations à faire par le roi pour le service des tribunaux. Talleyrand, si sévère, on le voit, sur la question des examens, sévère du moins pour l'époque, s'exprime tout autrement sur la question d'assiduité. Il constate qu'autrefois le temps des inscriptions, le passage d'une classe à une autre, l'époque où chaque formalité devait s'accomplir, l'apparence même de l'assiduité, étaient prescrits d'une façon inflexible et minutieuse. « On exigeait tout, hors la science, car on peut feindre l'assiduité, éluder les précautions, remplir extérieurement de vaines formes, mais la science seule ne se contrefait pas, et c'est elle seule qu'on a le droit de demander aux élèves. » Voilà pourquoi il attache une aussi grande importance aux examens; mais il est d'avis « qu'une mesure de temps uniforme est injuste à imposer, quand la nature a départi aux hommes une mesure inégale d'attention et de mémoire. Offrez les secours de la méthode et les avantages de l'assiduité aux esprits dont ce double bienfait rendra la marche plus directe et plus sûre. Mais ne les commandez pas aux esprits dont l'ardeur n'y verrait qu'un assujettissement pénible et le souffrirait avec impatience. Craignez que le dégoût d'une route uniforme et lente ne produise chez eux celui de la science elle-même. Offrez à tous un fil conducteur; ne donnez de chaînes à personne... » Ne sentez-vous pas, comme moi, dans ces paroles, un accent personnel et comme un regret vif encore des années de jeunesse mal employées, des joies les plus pures, celles de l'étude, empoisonnées dans leur source? sentiment d'autant plus amer que ce n'est pas à des défaillances personnelles, mais à la tyrannie d'un règlement, à l'organisation vicieuse d'un enseignement public, qu'il faut imputer ces souffrances morales et ces belles heures du travail irréparablement perdues.

Le plan d'études de droit, tel que le trace Talleyrand, semblera sans doute un peu mesquin, si on le compare aux programmes actuels, mais il faut se reporter au temps où il a été conçu, et on

reconnaîtra que tout y est neuf, et l'enseignement du droit public et constitutionnel et l'enseignement du droit pénal, de la procédure civile et criminelle, et même l'enseignement du droit civil, qui doit porter à la fois sur le droit romain, dont il faudrait extraire ce qui est empreint de ce caractère éternel de sagesse qui convient à tous les temps, et sur le droit coutumier, dont l'histoire est si curieuse en sa complexité et la langue si naïve en sa verdeur.

Mais c'est surtout dans son chapitre sur les écoles « pour les ministres de la religion » que l'évêque d'Autun offre un champ fécond d'étude et de méditation. Ces écoles, placées près des églises cathédrales et sous les yeux de l'évêque, seront de véritables séminaires, dont l'enseignement comprendrait :

1° Les titres fondamentaux de la religion catholique, qu'on sera tenu de puiser dans leur source ;

2° L'exposition raisonnée des divers articles que doit comprendre explicativement la croyance de chaque fidèle ;

3° Le développement de la morale de l'Évangile ;

4° Les lois particulières au ministre du culte catholique ;

5° Les principes ainsi que les objets habituels de la prédication ;

6° Les détails qui appartiennent à un ministère de consolation et de paix, soit dans l'administration des sacrements, soit dans le gouvernement des paroisses.

Talleyrand développe et cherche à justifier ces divisions dans lesquelles il a circonscrit l'enseignement de la théologie catholique. C'est surtout en parlant des articles de foi qu'il révèle sa pensée intime : « La théologie ne doit pas être regardée comme une science. Les sciences sont susceptibles de progrès, d'expériences, de découvertes ; la théologie, qui ne peut être que la connaissance de la religion, est étrangère à tout cela. Immuable comme elle, elle est, comme elle, ennemie de toute innovation. Il faut qu'elle soit aujourd'hui ce qu'elle était d'abord. On doit donc s'occuper, non pas à l'étendre, mais à la fixer, mais à la renfermer dans ses limites, que trop souvent d'ambitieuses subtilités s'efforcèrent de lui faire franchir dans des siècles d'ignorance. L'Assemblée nationale, en même temps qu'elle encourage les progrès des sciences et les inventions de l'esprit humain, doit donc, par le même principe, s'opposer à toute extension de la théologie, à toute invasion des théologiens ; or, pour éviter que la religion commande à la pensée, c'est-à-dire à ce qu'il y a de plus libre en nous, il est du devoir des fondateurs de la liberté publique de retirer

de l'enseignement religieux et tout ce qu'il est permis de ne pas croire et tout ce qu'on a le droit d'ignorer. » Talleyrand estime donc qu'il est inutile de se rengager dans les discussions interminables qui étaient l'aliment de l'ancienne théologie. « L'exposition des points révélés, qui doit être enseignée à tout clerc du sacerdoce pour qu'il l'enseigne à son tour, peut donc être réduite à ce qu'il est nécessaire à tout chrétien de croire et de professer avant la naissance des hérésies, c'est-à-dire à ce qui constitue la pratique journalière de la religion. » La conclusion logique de cet enseignement de la théologie réduit à la portion congrue semble être la création, dans les écoles de haut enseignement laïque, d'une ou plusieurs chaires de la science des religions. Toutefois, nous ne trouvons dans l'*Institut enseignant* de Talleyrand aucune trace d'un enseignement de la théologie « regardée comme une science (1) ».

Notre intention est de traiter à part la question de la gratuité aux divers degrés d'enseignement, comme un des moyens adoptés par les rapports des assemblées révolutionnaires pour organiser fortement l'instruction publique. Mais il faut exposer dès à présent les opinions qui ont été émises sur le traitement des professeurs au point de vue de l'efficacité des études supérieures. Plusieurs systèmes sont en présence. L'État se charge du traitement des professeurs ou le professeur est payé par les étudiants, ou bien encore la rémunération des professeurs est en partie fixe et en partie casuelle. A notre connaissance, le second système n'a trouvé pendant la Révolution que des partisans sans autorité ; le premier système a pour lui Condorcet et ses disciples ; le troisième système est défendu par Talleyrand et par Chaptal. Voyons d'abord l'opinion de Condorcet : « Ni les lycées, ni les instituts n'attirant un nombre égal d'élèves, il résulterait de la non-gratuité une différence trop grande dans l'état des professeurs. » Voilà le premier motif. Voici le second : « Comme il existe des parties de sciences, et ce ne sont pas toujours les moins utiles, qui appelleront un plus faible concours, il faudrait ou établir des différences dans la manière de payer les professeurs, ou laisser entre eux une excessive inégalité. » Ces deux motifs ne sont pas les seuls : « L'élève d'un institut ou d'un lycée dans lequel l'instruction

(1) Romme effleure avec beaucoup d'adresse la question des Facultés de théologie : « La théologie a aussi ses écoles, ses fondations et ses bourses ; mais imitant l'artiste si fameux, qui représente la foi sous la figure d'une femme voilée, nous nous garderons de toucher au voile sacré qui couvre son enseignement, et nous n'en parlons ici que pour dire qu'il ne doit plus faire partie de l'instruction publique ni être payé par l'État. »

est gratuite peut suivre à la fois un grand nombre de cours sans augmenter la dépense de ses parents; il est alors maître de varier ses études, d'essayer ses goûts et ses forces, au lieu que si chaque nouveau cours sollicite une dépense nouvelle, il est forcé de renfermer son activité dans des limites plus étroites et de sacrifier souvent à l'économie une partie notable de son instruction. » Enfin Condorcet invoque un dernier argument, celui qui avait sans doute déterminé son opinion : « L'émulation que ferait naître entre les professeurs le désir de multiplier des élèves dont le nombre augmenterait leur revenu, ne tient pas à des sentiments assez élevés pour que l'on puisse se permettre de la regretter. Ne serait-il pas à craindre qu'il résultât plutôt de cette émulation des rivalités entre les établissements d'instruction, que les maîtres ne cherchassent à briller plutôt qu'à instruire, que leurs méthodes, leurs opinions ne fussent calculées d'après le désir d'attirer à eux un plus grand nombre d'élèves ; qu'ils ne cédassent à la crainte de les éloigner en combattant certains préjugés, et s'élevant contre certains intérêts ? » Romme conclut dans le même sens en termes plus brefs : « Que les professeurs soient tous payés par l'État, et ils seront traités avec plus d'égalité dans les établissements ; au lieu de calculer leurs intérêts sur le nombre de leurs élèves et de mesurer leurs soins sur l'accueil des parents (il est ici aussi question de l'enseignement secondaire), ils ne compteront que sur leur aptitude, leur zèle, l'assiduité et le succès de ceux qui les écouteront, quel qu'en soit le nombre. » Roger Martin s'élève avec vivacité contre le système qui s'en rapporte à la concurrence pour produire l'émulation : « Une telle opinion ne saurait être accueillie chez un peuple éclairé et libre qui sait que l'ignorance est son plus grand ennemi... Dans un vaste pays comme la France, ce système provoquerait en peu d'années la charlatanerie dans l'enseignement et la dégradation dans les sciences, il établirait un esprit d'intrigue et de basse rivalité entre des hommes faits pour donner l'exemple des plus nobles vertus, en un mot, il corromprait toutes les sources de l'instruction publique. » Et il ajoute que ce qu'il faut aux professeurs, ce ne sont pas de riches traitements, mais une aisance honnête, indépendante et assurée ; que si les redevances pécuniaires formaient une masse pour être réparties entre les maîtres de la même école, elles ne seraient plus pour eux un principe d'émulation; que si elles étaient individuelles, il en naîtrait une foule d'abus qu'aucun avantage pécuniaire ne saurait compenser. » Et Briot précise cette opinion en ajoutant : « Nous avons cru même devoir interdire aux professeurs toute espèce de cours particuliers ; ces sortes de cours ôtent aux

professeurs une partie de leur considération et ne sont utiles qu'aux dépens des cours publics. »

Chaptal, qui semble s'inspirer des idées économiques de Smith (1), adopte un système mixte, ou plutôt il distingue trois catégories de professeurs dans les écoles spéciales : 1° ceux qui peuvent concilier leur devoir de professeur avec l'exercice de leurs professions (tels sont les peintres, les sculpteurs, les architectes, les musiciens) ; 2° ceux qui, voués par état à l'enseignement, lui consacrent tous leurs moments et ne trouvent de ressources que dans le traitement attaché à leurs fonctions (tels sont les professeurs d'histoire naturelle, agriculture, art vétérinaire, arts mécaniques et chimiques) ; 3° ceux qui sont destinés à enseigner des professions lucratives, tels que les professeurs de droit et de médecine. Chaptal juge équitable que les professeurs de la troisième catégorie reçoivent des honoraires des étudiants à raison des examens qu'ils font et des grades qu'ils confèrent, mais il croit « que si, indépendamment de cette rétribution individuelle, le gouvernement n'assurait pas à chaque professeur un modique salaire qui puisse le mettre au-dessus du besoin, il serait à craindre que les professeurs ne se missent dans la dépendance de leurs élèves, et que peut-être ils ne trafiquassent honteusement de leurs grades ». Il propose donc de leur attribuer, ainsi qu'aux professeurs de la première catégorie, un traitement fixe, mais inférieur de moitié à celui des professeurs de la seconde catégorie. Cette distinction nous semble à la fois juste et ingénieuse pour l'époque.

Le système des écoles spéciales devait être définitivement consacré par le Consulat. Le rapport de Fourcroy conclut à la création de 10 écoles de droit avec 4 *professeurs au plus;* de 6 écoles de médecine avec 8 *professeurs au plus;* de 4 écoles d'histoire naturelle, de physique et de chimie avec 4 professeurs ; de 2 écoles d'arts mécaniques et chimiques avec 3 professeurs. Enfin une école unique de géographie, d'histoire et d'économie politique, avec 4 professeurs, doit suffire à l'enseignement des sciences morales et politiques si puissamment organisé dans les lycées de Condorcet, de Romme et de Briot ! Fourcroy a soin d'ajouter qu'il ne convient pas de donner à cette école de trop nombreuses distributions de cours, « qui tiendraient plus au faste qu'à la véritable richesse de la science ». Quant aux autres écoles

(1) Il est plus d'une fois question, dans les rapports, du livre de Smith *Sur la richesse des nations*, dans lequel un chapitre spécial est consacré à la liberté d'enseignement.

spéciales, le projet consulaire les place près des lycées au nombre de deux ou même de plus de deux, suivant l'importance des villes où ces lycées seront établis, et le rapporteur laisse échapper à leur sujet cette phrase significative : « Elles seront d'ailleurs régies comme les lycées auxquels elles appartiendront et par le même conseil administratif. » Remarquons que les lycées de Foucroy correspondent aux collèges de l'ancien régime, et nous serons édifiés sur la valeur d'une organisation dans laquelle l'enseignement supérieur semble être considéré comme une dépendance de l'enseignement secondaire.

Edmond DREYFUS-BRISAC.

(*A suivre.*)

UNE LACUNE DANS L'ENSEIGNEMENT

DES FACULTÉS PROTESTANTES

DE THÉOLOGIE

Monsieur le Directeur,

Permettez-moi, alors que toutes les questions relatives à l'enseignement se débattent avec tant d'ardeur, de profiter des dispositions favorables du public pour signaler une lacune de notre enseignement théologique protestant.

Toutes les personnes qui ont visité l'Orient ont été frappées de la vive lumière que la vue de la Palestine projette sur la Bible. C'est le pays du peuple juif, la terre des patriarches-pasteurs, des prophètes et des apôtres, la patrie de Jésus. Voici les paysages bibliques, le cadre où se sont passés les divers épisodes de nos livres religieux. Rien ne change dans cet immobile Orient. Les mœurs des populations orientales sont, à peu de chose près, aujourd'hui, ce qu'elles étaient jadis, le milieu étant resté le même ; c'est le même climat, la même flore ; voici le mont des Oliviers, l'Hermon et le Carmel, Bethléem et Béthanie, les figuiers et le cep, le lac et la fontaine, tout le décor, enfin, des scènes évangéliques.

Me trompé-je, et suis-je seul à ressentir ces impressions ? Pour la plupart, le pays biblique est comme un monde englouti avec les anciens âges, un monde lointain, dont il ne reste point de vestiges... Et, pourtant, quelques journées de voyage nous en séparent ! Il me semble que la géographie biblique éclaire vivement l'histoire chrétienne ; que, si la Bible porte « son soleil en soi », il y a encore sagesse et profit à recueillir les moindres reflets de la vie du passé ; que le texte s'anime aux chaudes couleurs du monde extérieur, et qu'à voir ces lieux connus, ces sites familiers, nous redevenons un instant les contemporains de Jésus.

Mais la vue directe ne peut jamais être que le partage de quelques privilégiés. Pour cela, faut-il donc se résoudre à n'étudier le texte biblique qu'à la seule lumière de l'exégèse scientifique, ou suffit-il qu'il soit illuminé par les clairvoyances de la foi ? Ne croit-on pas qu'il y aurait un enseignement vivant et fécond dans l'étude même du sol où est née la religion de l'Occident? Comme

le sol de l'Hellade explique le génie grec, la *Terre Sainte* est le commentaire naturel des *Livres saints*.

L'heure est venue d'instituer cet enseignement dans nos Facultés protestantes de théologie. La Palestine a été explorée dans tous les sens. Elle aura bientôt sa carte à grande échelle comme nos cartes d'état-major. Les matériaux d'un cours de géographie biblique sont rassemblés dans les beaux travaux d'érudition ou d'investigation archéologique de Rœhr, de Raumer, de Munk, de Gratz, d'Arnaud, de Tristram, de Whitney, de Riess, de de Saulcy, de Guérin, de Renan, du duc de Luynes, de de Vogüé, de Lortet, et dans les publications périodiques du *Palestine Exploration Fund*. N'est-il pas à propos de faire bénéficier notre enseignement biblique des progrès accomplis dans cette voie depuis les temps de Bochart ?

Toutefois, cela ne suffirait pas encore. Chaque année, si je ne me trompe, nos Facultés mettent au concours une bourse de voyage : le concurrent heureux va poursuivre ses études théologiques en Allemagne ou en Angleterre. Pourquoi ne pas instituer de même un concours pour permettre à l'un de nos étudiants de faire le voyage de Palestine? Que d'impressions fécondes, quelle lumière dans l'esprit, quels chauds rayons dans l'œil, il rapporterait de son pèlerinage! Un souffle de vie venant de l'Orient arriverait ainsi jusqu'à nos populations protestantes. Les lettres ont leur École de Rome et leur École d'Athènes, les arts, leur École de Rome, l'égyptologie a maintenant son École du Caire. L'érudition biblique française n'a pas son École de Jérusalem ; je voudrais du moins que l'on instituât pour nos jeunes pasteurs le pèlerinage en Terre Sainte.

Paul PELET.

Nous avons soumis la lettre de M. Pelet à un juge d'une haute compétence, M. Ernest Renan.

L'auteur de la *Vie de Jésus* et de *Marc-Aurèle*, a bien voulu nous communiquer la note suivante, dans laquelle il adhère à l'idée de M. Pelet :

Les idées exprimées dans la lettre de M. Pelet sont très justes. L'une d'elles est même déjà réalisée à demi. L'École du Caire, en effet, n'est pas exclusivement égyptologique ; il est entendu que l'exploration de la Syrie et de la Palestine fait partie de son programme.

L'institution de chaires de géographie et d'archéologie bibliques dans les Facultés de théologie serait certainement fort désirable. Quant aux bourses de voyage en Palestine, l'idée est également très heureuse. Je crois que de tels voyages seraient infiniment plus utiles aux jeunes pasteurs que des séjours dans les écoles étrangères où l'on ne trouve bien souvent aucun enseignement original.

REVUE RÉTROSPECTIVE

DES OUVRAGES DE L'ENSEIGNEMENT

L'ÉDUCATION AU XVIIIe SIÈCLE

(Extrait des *Mémoires* de Marmontel)

J'avais appris à lire dans un petit couvent de religieuses, bonnes amies de ma mère. Elles n'élevaient que des filles, mais, en ma faveur, elles firent une exception à cette règle. Une demoiselle bien née, et qui depuis longtemps vivait retirée dans cet hospice, avait eu la bonté d'y prendre soin de moi. Je dois bien chérir sa mémoire et celle des religieuses, qui m'aimaient comme leur enfant !

De là, je passai à l'école d'un prêtre de la ville, qui, gratuitement et par goût, s'était voué à l'instruction des enfants. Fils unique d'un cordonnier, le plus honnête homme du monde, cet ecclésiastique était un vrai modèle de la piété filiale. J'ai encore présent l'air de bienséance et d'égards mutuels qu'avaient l'un avec l'autre le vieillard et son fils, le premier n'oubliant jamais la dignité du sacerdoce, ni le second la sainteté du caractère paternel. L'abbé Vaissière (c'était son nom), après avoir rempli ses fonctions à l'église, partageait le reste de son temps entre la lecture et les leçons qu'il nous donnait. Dans le beau temps, un peu de promenade, et quelquefois, pour exercice, une partie de mail dans la prairie, étaient ses seuls amusements. Il était sérieux, sévère et d'une figure imposante. Pour toute société, il avait deux amis, gens estimés dans notre ville. Ils ont vécu ensemble, dans la plus paisible intimité, se réunissant tous les jours, et tous les jours se retrouvant les mêmes, sans altération, sans refroidissement dans le plaisir de se revoir ; et, pour complément de bonheur, ils sont morts à peu d'intervalle. Je n'ai guère vu d'exemple d'une si douce et si constante égalité dans le cours de la vie humaine.

A cette école j'avais un camarade qui fut pour moi, dès mon enfance, un objet d'émulation. Son air sage et posé, son application à l'étude, le soin qu'il prenait de ses livres, où je n'apercevais jamais aucune tache, ses blonds cheveux toujours si bien peignés, son habit toujours propre dans sa simplicité, son linge toujours blanc, étaient pour moi un exemple sensible, et il est rare qu'un enfant inspire à un enfant l'estime que j'avais pour lui. Il s'appelait Durant. Son père, laboureur d'un village voisin, était connu du mien ; j'allais en promenade, avec son fils, le voir dans son village. Comme il nous recevait ce bon vieillard à cheveux blancs ! La bonne crème, le bon lait, le bon pain bis qu'il nous donnait ! et que d'heureux présages il se plaisait à voir dans mon respect pour sa vieillesse ! Que ne puis-je aller sur sa tombe semer des fleurs ! il doit y reposer en paix, car de sa vie il ne fit que du bien. Vingt ans après nous nous sommes retrouvés à Paris, sur des routes bien différentes ; mais je lui ai reconnu le même caractère de sagesse et de bienséance qu'il avait

à l'école ; et ce n'a pas été pour moi une légère satisfaction que celle de nommer un de ses enfants au baptême. Revenons à mes premiers ans.

Mes leçons de latin furent interrompues par un accident singulier. J'avais un grand désir d'apprendre ; mais la nature m'avait refusé le don de la mémoire. J'en avais assez pour retenir le sens de ce que je lisais ; mais les mots ne laissaient aucune trace dans ma tête, et pour les y fixer, c'était la même peine que si j'avais écrit sur un sable mouvant. Je m'obstinais à suppléer, par mon application, à la faiblesse de mon organe : ce travail excéda les forces de mon âge ; mes nerfs en furent affectés. Je devins comme somnambule : la nuit, tout endormi, je me levais sur mon séant, et les yeux entr'ouverts, je récitais à haute voix les leçons que j'avais apprises. « Le voilà fou, dit mon père à ma mère, si vous ne lui faites pas quitter ce malheureux latin. » Et l'étude en fut suspendue. Mais, au bout de huit ou dix mois, je la repris, et, au sortir de ma onzième année, mon maître ayant jugé que j'étais en état d'être reçu en quatrième, mon père consentit, quoique à regret, à me mener lui-même au collège de Mauriac, qui était le plus voisin de Bort.

Ce regret de mon père était d'un homme sage, et je dois le justifier : j'étais l'aîné d'un grand nombre d'enfants.

Quoique bien modique, la dépense de la maison ne laissait pas d'être à peu près la mesure de nos moyens, et quand je serais au collège, la prévoyance de mon père s'exagérait les frais de mon éducation. D'ailleurs, il regardait comme un temps assez mal employé celui qu'on donnait aux études : « Le latin, disait-il, ne faisait que des fainéants. Peut-être aussi avait-il quelque pressentiment du malheur que nous eûmes de nous le voir ravir par une mort prématurée, et, en me faisant de bonne heure prendre un état d'une utilité moins tardive et moins incertaine, pensait-il à laisser en moi un second père à ses enfants. Cependant, pressé par ma mère, qui désirait passionnément qu'au moins son fils aîné fît ses études, il consentit à me mener au collège de Mauriac.

Accablé de caresses, baigné de douces larmes et chargé de bénédictions, je partis donc avec mon père. Il me portait en croupe, et le cœur me battait de joie ; mais il me battit de frayeur quand mon père me dit ces mots : « On m'a promis, mon fils, que vous seriez reçu en quatrième ; si vous ne l'êtes pas, je vous remmène et tout sera fini. » Jugez avec quel tremblement je parus devant le régent, qui allait décider de mon sort ! Heureusement, c'était ce bon P. Malosse, dont j'ai eu tant à me louer : il y avait dans son regard, dans le son de sa voix, dans sa physionomie, un caractère de bienveillance si naturel et si sensible, que son premier abord annonçait un ami à l'inconnu qui lui parlait. Après nous avoir accueillis avec cette grâce touchante, et invité mon père à revenir savoir quel serait le succès de l'examen que j'allais subir, me voyant encore bien timide, il commença par me rassurer ; ensuite, pour épreuve, il me donna un thème : ce thème était rempli de difficultés presque toutes insolubles pour moi. Je le fis mal ; et après l'avoir lu : « Mon enfant, me dit-il, vous êtes bien loin d'être en état d'entrer dans cette classe ; vous aurez même bien de la peine à être reçu en cinquième. » Je me mis à pleurer. « Je suis perdu ! lui dis-je ; mon père n'a aucune envie de me laisser continuer mes études ; il ne m'amène ici que par complaisance pour ma mère, et en chemin il m'a déclaré que si je n'étais pas reçu en

quatrième, il me remmènerait chez lui : cela me fera bien du tort, et bien du chagrin à ma mère ! Ah ! par pitié, recevez-moi ; je vous promets, mon Père, d'étudier tant, que, dans peu, vous aurez lieu d'être content de moi. » Le régent, touché de mes larmes et de ma bonne volonté, me reçut, et dit à mon père de n'être pas inquiet de moi ; qu'il était sûr que je ferais bien.

Je fus logé, selon l'usage du collège, avec cinq autres écoliers, chez un honnête artisan de la ville ; et mon père, assez triste de s'en aller sans moi, m'y laissa avec mon paquet et des vivres pour la semaine. Ces vivres consistaient en un gros pain de seigle, un petit fromage, un morceau de lard, et deux ou trois livres de bœuf ; ma mère y avait ajouté une douzaine de pommes. Voilà, pour le dire une fois, quelle était toutes les semaines la provision des écoliers les mieux nourris du collège. Notre bourgeoise nous faisait la cuisine, et pour sa peine, son feu, sa lampe, ses lits, son logement et même les légumes de son petit jardin qu'elle mettait au pot, nous lui donnions par tête vingt-cinq sous par mois, en sorte que tout calculé, hormis mon vêtement, je pouvais coûter à mon père de quatre à cinq louis par an. C'était beaucoup pour lui, et il me tardait bien de lui épargner cette dépense.

Le lendemain de mon arrivée, comme je me rendais le matin dans ma classe, je vis à sa fenêtre mon régent, qui, du bout du doigt, me fit signe de monter chez lui. « Mon enfant, me dit-il, vous avez besoin d'une instruction particulière et de beaucoup d'études pour atteindre vos condisciples : commençons par les éléments, et venez ici, demi-heure avant la classe, tous les matins, me réciter les règles que vous aurez apprises ; en vous les expliquant, je vous en marquerai l'usage. » Je pleurai aussi ce jour-là, mais ce fut de reconnaissance. En lui rendant grâce de ses bontés, je le priai d'y ajouter celle de m'épargner pour quelque temps l'humiliation d'entendre lire à haute voix mes thèmes dans la classe. Il me le promit, et j'allai me mettre à l'étude.

Je ne puis dire assez avec quel tendre zèle il prit soin de m'instruire et quel attrait il sut donner à ses leçons. Au seul nom de ma mère, dont je lui parlais quelquefois, il semblait en respirer l'âme ; et quand je lui communiquais les lettres où l'amour maternel lui exprimait sa reconnaissance, les larmes lui coulaient des yeux.

Du mois d'octobre où nous étions, jusqu'aux fêtes de Pâques, il n'y eut pour moi ni amusement ni dissipation ; mais, après cette demi-année, familiarisé avec toutes les règles, ferme dans leur application, et comme dégagé des épines de la syntaxe, je cheminai plus librement. Dès lors, je fus l'un des meilleurs écoliers de la classe, et peut-être le plus heureux, car j'aimais mon devoir, et, presque sûr de le faire assez bien, ce n'était pour moi qu'un plaisir. Le choix des mots et leur emploi, en traduisant de l'une en l'autre langue, même déjà quelque élégance dans la construction des phrases, commencèrent à m'occuper, et ce travail, qui ne va point sans l'analyse des idées, me fortifia la mémoire. Je m'aperçus que c'était l'idée attachée au mot qui lui faisait prendre racine ; et la réflexion me fit bientôt sentir que l'étude des langues était aussi l'étude de l'art de démêler les nuances de la pensée, de la décomposer, d'en former le tissu, d'en saisir avec précision les caractères et les rapports ; qu'avec les mots autant de nouvelles idées s'introduisaient et se développaient dans la tête des jeunes gens ; et qu'ainsi les premières classes étaient un

cours de philosophie élémentaire bien plus riche, plus étendu et plus réellement utile qu'on ne pense, lorsqu'on se plaint que, dans les collèges, on n'apprenne que du latin.

Ce fut ce travail de l'esprit que me fit observer, dans l'étude des langues, un vieillard à qui mon régent m'avait recommandé. Ce vieux jésuite, le P. Bourges, était l'un des hommes les plus versés dans la connaissance de la bonne latinité. Chargé de suivre et d'achever le travail du P. Vanière dans son *Dictionnaire poétique latin*, il avait humblement demandé à faire en même temps la classe de cinquième dans ce petit collège des montagnes d'Auvergne. Il se prit d'intérêt pour moi et m'invita à l'aller voir les matins des jours de congé. Vous croyez que je n'y manquais pas; et il avait la bonté de donner à mon instruction quelquefois des heures entières. Hélas! le seul office que je pouvais lui rendre était de lui servir la messe; mais c'était un mérite à ses yeux et voici pourquoi.

Ce bon vieillard était, dans ses prières, tourmenté de scrupules pour des distractions dont il se défendait avec la plus pénible contention d'esprit : c'était surtout en disant la messe qu'il redoublait d'efforts pour fixer sa pensée à chaque mot qu'il prononçait; et lorsqu'il en venait aux paroles du sacrifice, les gouttes de sueur tombaient de son front chauve et prosterné. Je voyais tout son corps frémir de respect et d'effroi, comme s'il avait vu les voûtes du ciel s'entr'ouvrir sur l'autel, et le Dieu vivant y descendre. Il n'y eut jamais d'exemple d'une foi plus vive et plus profonde : aussi, après avoir rempli ce saint devoir, en était-il comme épuisé.

Il se délassait avec moi par le plaisir qu'il avait à m'instruire, et par celui que j'avais moi-même à recevoir ses instructions. Ce fut lui qui m'apprit que l'ancienne littérature était une source intarissable de richesses et de beautés, et qui m'en donna cette soif que soixante ans d'étude n'ont pas encore éteinte. Ainsi, dans un collège obscur, je me trouvais avoir pour maître un des hommes les plus lettrés qui fussent peut-être au monde ; mais je n'eus pas longtemps à jouir de cet avantage : le P. Bourges fut transféré, et, six ans après, je le retrouvai dans la maison professe de Toulouse, infirme et presque délaissé. C'était un vice bien odieux, dans le régime et les mœurs des jésuites, que cet abandon des vieillards ! L'homme le plus laborieux, le plus longtemps utile, dès qu'il cessait de l'être, était mis au rebut : dureté insensée autant qu'elle était inhumaine, parmi des êtres vieillissants, et dont chacun serait rebuté à son tour.

A l'égard de notre collège, son caractère distinctif était une police exercée par les écoliers sur eux-mêmes. Les chambrées réunissaient des écoliers de différentes classes, et, parmi eux, l'autorité de l'âge ou celle du talent, naturellement établie, mettait l'ordre et la règle dans les études et dans les mœurs. Ainsi, l'enfant, qui, loin de sa famille, semblait hors de la classe être abandonné à lui-même, ne laissait pas d'avoir parmi ses camarades des surveillants et des censeurs. On travaillait ensemble et autour de la même table ; c'était un cercle de témoins qui, sous les yeux les uns des autres, s'imposaient réciproquement le silence et l'attention. L'écolier oisif s'ennuyait d'une immobilité muette, et se lassait bientôt de son oisiveté ; l'écolier inhabile, mais appliqué, se faisait plaindre : on l'aidait, on l'encourageait; si ce

n'était pas le talent, c'était la volonté qu'on estimait en lui; mais il n'y avait ni indulgence ni pitié pour le paresseux incurable, et lorsqu'une chambrée entière était atteinte de ce vice, elle était comme déshonorée : tout le collège la méprisait, et les parents étaient avertis de n'y pas mettre leurs enfants. Nos bourgeois avaient donc eux-mêmes un grand intérêt à ne loger que des écoliers studieux. J'en ai vu renvoyer uniquement pour cause de paresse et d'indiscipline. Ainsi, dans presque aucun de ces groupes d'enfants, l'oisiveté n'était soufferte ; jamais l'amusement et la dissipation ne venaient qu'après le travail.

Un usage que je n'ai vu établi que dans ce collège y donnait aux études, vers la fin de l'année, un redoublement de ferveur. Pour monter d'une classe à une autre, il y avait un sévère examen à subir, et l'une des tâches à subir que nous avions à remplir pour cet examen était un travail de mémoire. Selon la classe, c'était, pour la poésie, du Phèdre ou de l'Ovide, ou du Virgile, ou de l'Horace; et pour la prose, du Cicéron, du Tite-Live, du Quinte-Curce, ou du Salluste; le tout ensemble, à retenir par cœur, formait une masse d'étude assez considérable. On s'y prenait de loin; et ce travail, pour ne pas empiéter sur nos études accoutumées, se faisait dès le point du jour jusqu'à la classe du matin. Il se faisait dans la campagne, où, divisés par bandes, et chacun son livre à la main, nous allions bourdonnant comme de vrais essaims d'abeilles. Dans la jeunesse il est pénible de s'arracher au sommeil du matin; mais les plus diligents de la bande faisaient violence aux plus tardifs; moi-même, bien souvent je me sentais tirer de mon lit encore endormi; et si depuis j'ai eu dans l'organe de la mémoire un peu plus de souplesse et de docilité, je le dois à cet exercice.

L'esprit d'ordre et d'économie ne distinguait pas moins que le goût du travail notre police scolastique. Les nouveaux venus, les plus jeunes, apprenaient des anciens à soigner leurs habits, leur linge; à conserver leurs livres, à ménager leurs provisions. Tous les morceaux de lard, de bœuf ou de mouton que l'on mettait dans la marmite étaient proprement enfilés comme des grains de chapelets; et si dans le mélange il survenait quelques débats, la bourgeoise en était l'arbitre. Quant aux morceaux friands qu'à certains jours de fêtes nos familles nous envoyaient, le régal en était commun et ceux qui ne recevaient rien n'en étaient pas moins conviés. Je me souviens avec plaisir de l'attention délicate qu'avaient les plus fortunés de la troupe à ne pas faire sentir aux autres cette affligeante inégalité. Lorsqu'il nous arrivait quelque-un de ces présents, la bourgeoise nous l'annonçait; mais il lui était défendu de nommer celui qui l'avait reçu, et lui-même il aurait rougi de s'en vanter. Cette discrétion faisait, dans mes récits, l'admiration de ma mère.

Nos récréations se passaient en exercices à l'antique en hiver, sur la glace, au milieu de la neige; dans le beau temps au loin dans la campagne, à l'ardeur du soleil ; et ni la course, ni la lutte, ni le pugilat, ni le jeu de disque et de la fronde, ni l'art de la natation n'étaient étrangers pour nous. Dans les chaleurs nous allions nous baigner à plus d'une lieue de la ville : pour les petits, la pêche des écrevisses dans les ruisseaux, pour les grands, celle des anguilles et des truites dans les rivières, ou la chasse des cailles au filet après la moisson, étaient nos plaisirs les plus vifs; et au retour d'une longue course, malheur aux champs d'où les pois verts n'étaient pas encore enlevés! Aucun de nous n'aurait été capable de

voler une épingle ; mais, dans notre morale, il avait passé en maxime que ce qui se mangeait n'était pas un larcin. Je m'abstenais tant qu'il m'était possible de cette espèce de pillage ; mais, sans y avoir coopéré, il est vrai cependant que j'y participais, d'abord en fournissant mon contingent de lard pour l'assaisonnement des pois, et puis en les mangeant avec tous les complices. Faire comme les autres me semblait un devoir d'état dont je n'osais me dispenser : sauf à capituler ensuite avec mon confesseur, en restituant ma part du larcin en aumônes.

Cependant je voyais, dans une classe au-dessus de la mienne, un écolier dont la sagesse et la vertu se conservaient inaltérables, et je me disais à moi-même que le seul bon exemple à suivre était le sien ; mais, en le regardant avec des yeux d'envie je n'osais croire avoir le droit de me distinguer comme lui. Amalvy était considéré dans le collège à tant de titres, et tellement hors de pair au milieu de nous, qu'on trouvait naturel et juste l'espèce d'intervalle qu'il laissait entre nous et lui. Dans ce rare jeune homme toutes les qualités de l'esprit et de l'âme semblaient s'être accordées pour le rendre accompli. La nature l'avait doué de cet extérieur que l'on croirait devoir être réservé au mérite. Sa figure était noble et douce, sa taille haute, son maintien grave, son air sérieux, mais serein. Je le voyais arriver au collège ayant toujours à ses côtés quelques-uns de ses condisciples qui étaient fiers de l'accompagner. Social avec eux sans être familier, il ne se dépouillait jamais de cette dignité que donne l'habitude de primer avec ses semblables.

La croix qui était l'empreinte de cette primauté, ne quittait point sa boutonnière ; pas un même n'osait prétendre à la lui enlever. Je l'admirais, j'avais du plaisir à le voir ; et toutes les fois que je l'avais vu, je m'en allais mécontent de moi-même. Ce n'était pas qu'à force de travail je ne fusse, dès la troisième, assez distingué dans ma classe ; mais j'avais deux ou trois rivaux : Amalvy n'en avait aucun. Je n'avais point acquis dans mes compositions cette constance de succès qui nous étonnait dans les siennes, et j'avais encore moins cette mémoire facile et sûre dont Amalvy était doué. Il était plus âgé que moi ; c'était ma seule consolation ; et mon ambition était de l'égaler lorsque je serais à son âge. En démêlant, autant qu'il m'est possible, ce qui se passait dans mon âme, je puis dire avec vérité que dans ce sentiment d'émulation ne se glissa point le malin vouloir de l'envie : je ne m'affligeais pas qu'il y eut au monde un Amalvy, mais j'aurais demandé au ciel qu'il y en eût deux, et que je fusse le second.

Un avantage plus précieux encore que l'émulation était, dans ce collège, l'esprit de religion qu'on avait soin d'y entretenir. Quel préservatrice salutaire pour les mœurs de l'adolescence, que l'usage et l'obligation d'aller tous les mois à confesse ! La pudeur de cet humble aveu de ses fautes les plus cachées en épargnait peut-être un plus grand nombre que tous les motifs les plus saints.

Ce fut donc à Mauriac, depuis onze ans jusqu'à quinze, que je fis mes humanités ; et en rhétorique je me soutins presque habituellement le premier de ma classe. Ma bonne mère en était ravie. Lorsque mes vestes de basin lui étaient renvoyées elle regardait vite si la chaîne d'argent qui suspendait la croix avait noirci la boutonnière ; et lorsqu'elle y voyait cette marque de mon triomphe, toutes les mères du voisinage étaient instruites de sa joie ; nos bonnes religieuses en rendaient grâces

au ciel ; mon cher abbé Vaissière en était rayonnant de gloire. Le plus doux de mes souvenirs est encore celui du bonheur dont je faisais jouir ma mère ; mais autant j'avais de plaisir à l'instruire de mes succès, autant je prenais soin de lui dissimuler mes peines ; car j'en éprouvais quelquefois d'assez vives pour l'affliger, s'il m'en fût échappé la plus légère plainte. Telle fut, en troisième, la querelle que je me fis avec le P. Bis, le préfet du collège, pour la bourrée d'Auvergne ; et tel fut le danger que je courus d'avoir le fouet, en seconde et en rhétorique, une fois pour avoir dicté une bonne amplification, une autre fois pour être allé voir la machine d'une horloge. Heureusement je me tirai de tous ces mauvais pas sans accident, et même avec un peu de gloire.

On sait quelle est, à la cour des rois, l'envieuse malignité que s'attirent les favoris ; il en est de même au collège. Les soins particuliers qu'avait pris de moi mon régent de quatrième, et mon assiduité à l'aller voir tous les matins, m'ayant fait regarder d'abord d'un œil jaloux et méfiant, je me piquai dès lors de me montrer meilleur et plus fidèle camarade qu'aucun de ceux qui m'accusaient de ne pas l'être, et qui se défiaient de moi. Lors donc que je parvins à être fréquemment le premier de ma classe, grade auquel était attaché le triste office de censeur, je me fis une loi de mitiger cette censure, et, en l'absence du régent, pendant la demi-heure où je présidais seul, je commençais par accorder une liberté raisonnable : on causait, on riait, on s'amusait à petit bruit, et ma note n'en disait rien. Cette indulgence, qui me faisait aimer, devint tous les jours plus facile. A la liberté succéda la licence, et je la souffris ; je fis plus, je l'encourageai, tant la faveur publique avait pour moi d'attraits. J'avais ouï dire qu'à Rome les hommes puissants qui voulaient gagner la multitude lui donnaient des spectacles : il me prit fantaisie d'imiter ces gens-là. On me citait l'un de nos camarades appelé Toury, comme le plus fort danseur de la bourrée d'Auvergne qui fût dans les montagnes : je lui permis de la danser, et il est vrai qu'en la dansant il faisait des sauts merveilleux. Lorsqu'une fois on eut goûté le plaisir de le voir bondir au milieu de la classe, on ne put s'en passer, et moi, toujours plus complaisant, je redemandais la bourrée. Il faut savoir que les sabots du danseur étaient armés de fer, et que la classe était pavée de dalles d'une pierre retentissante comme l'airain. Le préfet, qui faisait sa ronde, entendait ce bruit effroyable ; il accourait, mais dans l'instant le bruit cessait, tout le monde était à sa place. Toury lui-même, dans son coin, les yeux attachés sur son livre, ne présentait plus que l'image d'une lourde immobilité. Le préfet, bouillonnant de colère, venait à moi, me demandait la note : la note était en blanc. Jugez de son impatience. Ne trouvant personne à punir, il me faisait porter la peine des coupables par les *pensum* qu'il me donnait. Je la subissais sans me plaindre, mais autant il me trouvait docile et patient pour ce qui m'était personnel, autant il me trouvait rebelle et résolu à ne faire jamais de la peine à mes camarades. Mon courage était soutenu par l'honneur de m'entendre appeler le martyr, et même quelquefois le héros de ma classe. Il est vrai qu'en seconde la liberté fut moins bruyante, et le ressentiment du préfet parut s'adoucir ; mais, au milieu du calme. je me vis assailli par un nouvel orage.

Mon régent de seconde n'était plus ce P. Malosse qui m'avait tant aimé ; c'était un P. Cibier, aussi sec, aussi aigre que l'autre était liant et doux. Sans beaucoup d'esprit, ni, je crois, beaucoup de savoir, Cibier ne

laissait pas de mener assez bien sa classe. Il avait singulièrement l'art d'exciter notre émulation en nous piquant de jalousie. Pour peu qu'un écolier inférieur eût moins mal fait que de coutume, il l'exaltait d'un air qui semblait faire craindre aux meilleurs un nouveau rival. Ce fut dans cet esprit que, rappelant un jour certaine amplification qu'un écolier médiocre passait pour avoir faite, il nous défia tous de faire jamais aussi bien. Or on savait de quelle main était cette amplification si excessivement vantée. Le secret en était gardé, car il était sévèrement défendu dans la classe de faire le devoir d'autrui. Mais l'impatience d'entendre louer à l'excès un mérite emprunté ne put se contenir. « Elle n'est pas de lui, mon père, cette amplification que vous nous vantez tant, s'écria-t-on. — Et de qui donc est-elle ? » demanda-t-il avec colère. On garda le silence. « C'est donc à vous à me le dire, » poursuivit-il en s'adressant à l'écolier qui était en scène ; et celui-ci, en pleurant, me nomma. Il fallut avouer ma faute, mais je priai le régent de m'entendre, et il m'écouta. « Ce fut, lui dis-je, le jour de saint Pierre, sa fête, que Durif, notre camarade, nous donnait à dîner ; tout occupé à bien régaler ses amis, il n'avait pu finir les devoirs de la classe, et l'amplification était ce qui l'inquiétait le plus. Je crus permis et juste de lui en éviter la peine ; et je m'offris à travailler pour lui, tandis qu'il travaillait pour nous. »

Il y avait au moins deux coupables ; le régent n'en voulut voir qu'un, et son dépit tomba sur moi. Confus, étourdi de colère, il fit appeler le correcteur pour me châtier, disait-il, comme je l'avais mérité. Au nom du correcteur, je faisais mon paquet de livres, et j'allais quitter le collège : dès lors plus d'étude pour moi, et mon destin changeait de face ; mais ce sentiment d'équité naturelle qui, dans le premier âge, est si vif et si prompt, ne permit pas à mes condisciples de me laisser abandonné. « Non, s'écria toute la classe, ce châtiment serait injuste ; et si on l'oblige à s'en aller, nous nous en allons tous. » Le régent s'apaisa, et il m'accorda mon pardon, mais au nom de la classe, en s'autorisant de l'exemple du dictateur Papirius.

Tout le collège approuva sa clémence, à l'exception du préfet, qui soutint que c'était un acte de faiblesse, et que, contre la rébellion, jamais il ne fallait mollir. Lui-même, un an après, il voulut exercer sur moi cette rigueur dont il faisait une maxime ; mais il apprit qu'au moins fallait-il être juste avant d'être rigoureux.

Nous n'avions plus qu'un mois de rhétorique à faire pour n'être plus sous sa puissance, lorsqu'il me trouva dans la liste des écoliers qu'il voulait punir d'une faute sans vraisemblance et dont j'étais pleinement innocent. Dans le clocher des bénédictins, à deux pas du collège, on réparait l'horloge : curieux d'en voir le mécanisme, des écoliers de différentes classes étaient montés dans le clocher. Soit maladresse de l'ouvrier, soit quelque accident que j'ignore, l'horloge n'allait point ; il était aussi difficile que d'épaisses roues de fer eussent été dérangées par des enfants que rongées par des souris ; mais l'horloger les en accusa, et le préfet reçut sa plainte. Le lendemain, à l'heure de la classe du soir, il me fait appeler ; je me rends dans sa chambre ; j'y trouve dix à douze écoliers rangés en haie autour du mur, et au milieu le correcteur, et ce préfet terrible qui successivement les faisait fustiger. En me voyant il me demanda si j'étais du nombre de ceux qui étaient montés dans l'horloge ; et lui ayant répondu que j'y étais monté, il me marqua du doigt ma

place dans le cercle de mes complices, et se mit à poursuivre son exécution. Vous croyez bien que ma résolution de lui échapper fut bientôt prise. Je saisis le moment où il tenait une de ses victimes qui se débattait sous sa main, et tout d'un temps j'ouvris la porte et je m'enfuis. Il s'élança pour me rattraper, mais il manqua sa proie, et j'en fus quitte pour un pan d'habit déchiré.

Je me réfugiai dans ma classe, où le régent n'était pas encore. Mon habit déchiré, mon trouble, la frayeur ou plutôt l'indignation dont j'étais rempli me tinrent lieu d'exorde pour m'attirer l'attention : « Mes amis, m'écriai-je, sauvez-moi, sauvez-vous des mains d'un furieux qui nous poursuit! C'est mon honneur et c'est le vôtre que je vous recommande et que je vous donne à garder. Peu s'en est fallu que cet homme injuste et violent, ce P. Bis, ne vous ait fait en moi le plus indigne outrage, en flétrissant du fouet un rhétoricien ; il n'a pas même daigné me dire de quoi il voulait me punir: mais, aux cris des enfants qu'il faisait écorcher, j'ai entendu qu'il s'agissait d'avoir détraqué une horloge, accusation absurde et dont il sent la fausseté : mais il aime à punir, il aime à s'abreuver de larmes ; et l'innocent et le coupable, tout lui est égal, pourvu qu'il exerce sa tyrannie. Mon crime à moi, mon crime ineffaçable, et qu'il ne peut me pardonner, est de n'avoir jamais voulu vous trahir pour lui plaire, et d'avoir mieux aimé endurer ses rigueurs que d'y exposer mes amis. Vous avez vu avec quelle obstination il s'est efforcé depuis trois ans à faire de moi l'espion et le délateur de ma classe. Vous seriez effrayés de l'énormité du travail dont il m'a accablé, pour arracher de moi des notes qui lui donnassent tous les jours le plaisir de vous molester. Ma constance a vaincu la sienne, sa haine a paru s'assoupir ; mais il épiait le moment de se venger sur moi, de se venger sur nous, de la fidélité que je vous ai gardée. Oui, mes amis, si j'avais été assez craintif ou assez faible pour lui laisser poser les mains sur moi, c'en était fait, la rhétorique était déshonorée, et déshonorée à jamais. C'est là ce qu'il s'était promis. Il voulait qu'il fût dit que sous sa préfecture et sous sa verge humiliante, la rhétorique avait fléchi. Grâce au ciel, nous voilà sauvés. Il va venir sans doute pour vous demander de me livrer à lui, et d'avance je suis bien sûr du ton dont vous lui répondrez ; mais quand j'aurais pour camarades des hommes assez lâches pour ne pas me défendre, seul je lui vendrai cher mon honneur et ma vie, et je mourrais libre plutôt que de vivre déshonoré. Mais loin de moi cette pensée ! je vous vois tous aussi déterminés que moi à ne pas rester sous le joug. Aussi bien, dans un mois d'ici, la rhétorique allait finir, nous allions entrer en vacances, et un mois retranché du cours de nos études n'est pas digne de nos regrets : que ce soit donc aujourd'hui la fin, la clôture de notre classe. Dès ce moment nous sommes libres, et l'homme altier, l'homme cruel, l'homme féroce est confondu. »

Ma harangue avait excité de grands mouvements d'indignation ; mais la conclusion fit plus d'effet que tout le reste, Jamais péroraison n'entraîna les esprits avec tant de rapidité. « Oui ! clôture ! vacance ! me répondit par acclamation la plus grande pluralité ; et jurons tous, avant de sortir de la classe, jurons sur cet autel (car il y en avait un) de n'y plus remettre les pieds. »

Après que le serment eut été prononcé, je repris la parole : « Mes amis, ce n'est point, leur dis-je, en libertins ni en esclaves fugitifs que

nous devons sortir de cette classe : que le préfet ne dise pas que nous nous sommes échappés ; notre retraite doit se faire paisiblement et décemment ; et pour la rendre plus honorable, je propose de la marquer par un acte religieux. Cette classe est une chapelle : rendons-y grâce à Dieu par un *Te Deum* solennel, d'avoir acquis et conservé, durant le cours de nos études, la bienveillance du collège et l'estime de nos régents. »

Au même instant je les vis tous se ranger autour de l'autel ; et au milieu d'un profond silence, l'un de nos camarades, Valarché, dont la voix le disputait à celle des taureaux du Cantal, où il était né, entonna l'hymne de louanges ; cinquante voix lui répondirent ; et l'on imagine sans peine quel fut l'étonnement de tout le collège, au bruit imprévu et soudain de ce concert de voix. Notre régent accourut le premier ; le préfet descendit, le principal lui-même s'avança gravement jusqu'à la porte de la classe. La porte était fermée et ne s'ouvrit qu'après que le *Te Deum* fut chanté : alors, rangés en demi-cercle, les petits à côté des grands, nous nous laissâmes aborder. « Quel est donc ce tapage? nous demanda le violent préfet, en s'avançant au milieu de nous. — Ce que vous appelez un tapage n'est, lui dis-je, mon père, qu'une action de grâce que nous rendons au ciel d'avoir permis que, sans tomber entre vos mains, nous ayons achevé nos premières études. » Il nous menaça d'informer nos familles de cette coupable révolte ; et, en me regardant d'un œil menaçant et terrible, il me prédit que je serais un chef de faction. Il me connaissait mal : aussi sa prédiction ne s'est-elle pas accomplie. Le principal avec plus de douceur voulut nous ramener ; mais nous le suppliâmes de ne pas insister contre une résolution qu'un serment avait consacrée, et notre bon régent resta seul avec nous : oui, bon, je lui dois cet éloge ; et, quoique d'une trempe d'âme moins flexible et moins douce que celle du P. Malosse, il lui était comparable au moins par la bonté. Selon l'idée que l'on s'est faite du caractère politique de cette société si légèrement condamnée et si durement abolie, jamais jésuite ne le fut moins dans le cœur que le P. Balme (c'était le nom de ce régent). Un caractère ferme et franc était le sien ; l'impartialité, la droiture, l'inflexible équité qu'il portait dans sa classe, et une estime noble et tendre qu'il marquait à ses écoliers, lui avaient gagné notre respect et concilié notre amour.

A travers les austères bienséances de son état, sa sincérité naturelle laissait percer des traits de force et de fierté qui auraient mieux convenu au courage d'un militaire qu'à l'esprit d'un religieux. Je me souviens qu'un jour l'un de nos condisciples, tête rustique et dure, lui ayant mal répondu, il s'élança brusquement de sa chaire, et, arrachant avec éclat un ais de chêne du plancher de la classe : « Malheureux, lui dit-il en le levant sur lui, je ne fais point donner le fouet en rhétorique ; mais j'assomme l'audacieux qui m'ose manquer de respect. » Ce genre de correction nous plut infiniment ; nous lui sûmes gré de l'effroi dont nous avait frappés le bruit de la planche brisée, et nous vîmes avec plaisir l'insolent à genoux sous cette espèce de massue, demander humblement pardon.

Tel était l'homme à qui j'avais à rendre compte de ce qui venait de se passer. Je l'observais en le lui racontant ; et au moment où je lui montrai l'un de ses écoliers prêt à être forcé de subir la peine du fouet, je vis son visage et ses yeux s'enflammer d'indignation ; mais après en avoir frémi, tâchant de déguiser sa colère par un sourire : « Que ne lui criais-tu, me

dit-il, *sum civis romanus!* — Je m'en suis bien gardé, lui répondis-je ; j'avais affaire à un Verrès. »

Cependant, pour n'avoir aucun reproche à essuyer, le P. Balme fit pour nous retenir tout ce qu'exigeait son devoir; raisons et sentiments, il mit tout en usage. Ses efforts furent inutiles : il ne nous en estima pas moins et il m'en aima davantage. « Mon enfant, me dit-il tout bas, dans quelque collège que vous alliez, mon attestation peut vous être de quelque utilité. Ce n'est pas ici le moment de vous l'offrir ; mais dans un mois venez la prendre ; je vous la donnerai sincère et de bon cœur. » Ainsi finit ma rhétorique.

J'eus donc, cette année-là, d'assez longues vacances ; mais bien heureusement, je trouvai dans ma ville un ancien curé de campagne, mon parent quoique d'un peu loin, homme instruit, qui me fit connaître la *Logique* de Port-Royal, et qui, de plus, se donna la peine de m'exercer à parler latin, ne voulant, dans nos promenades, employer avec moi que cette langue-là, qu'il parlait lui-même aisément. Cet exercice fut pour moi un avantage inestimable, lorsqu'en philosophie, dont le latin était la langue, je me trouvai comme dans un pays où j'étais naturalisé.

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

LE PROJET DE DÉCRET CONCERNANT LA RÉFORME DES EXAMENS DU DOCTORAT EN DROIT

Monsieur le Rédacteur,

La *Revue* a publié, dans son numéro de juillet dernier (t. II, p. 72-77), le *Rapport* présenté au nom de la section de droit du groupe parisien sur l'organisation du doctorat en droit. Les idées émises dans ce rapport sont devenues la base du *Projet de décret*, en date du 5 novembre, sur lequel les Facultés de droit et les Conseils académiques ont été appelés à donner leur avis. Il s'attache assurément aux rapports où se trouvent exprimées les opinions qui, après discussion, ont été adoptées par un corps ou par un groupe, une autorité beaucoup plus grande que celle que peuvent voir de simples opinions individuelles. Toutefois les opinions collectives ne sont pas exemptes de certains défauts. Aussi, notre Société a-t-elle pensé qu'il était bon que ses membres pussent exprimer quelque part en toute liberté leurs opinions, et leur tient-elle ouvertes à cet effet les colonnes de la *Revue*. C'est de cette liberté que je vous demande la permission d'user, en vous soumettant brièvement quelques-unes des raisons qui m'empêchent de m'associer aux critiques que l'on a faites du projet et qui me portent à en approuver la pensée fondamentale et les dispositions essentielles, sauf à en critiquer à mon tour quelques détails.

I

Les adversaires du projet l'ont combattu en faisant valoir contre lui deux sortes d'objections : les unes, que l'on peut appeler préjudicielles ou préalables ; les autres, qui touchent le fond.

Les premières consistent à dire : 1° Que le projet, d'après son titre même, comme d'après toutes ses dispositions, porte uniquement « *modification des épreuves pour le doctorat en droit* ». C'est là, dit-on, un grave défaut d'ordre ; car il faudrait d'abord organiser l'enseignement pour le doctorat ; le réformer, s'il y a lieu, et c'est seulement après avoir fixé les programmes de l'enseignement que l'on aborderait ce qui concerne la sanction, les épreuves, en un mot, les examens.

2° Qu'avant de se prononcer sur le mérite des innovations contenues au projet, une autre question devrait être résolue : celle de savoir à quel parti on s'arrêtera en ce qui concerne l'enseignement des sciences politiques et administratives.

Parmi les objections qui touchent le fond, les principales sont les suivantes :

1° C'est trop exiger des aspirants au doctorat que de leur imposer

trois examens au lieu de deux, indépendamment de la thèse, qu'il n'est pas question de supprimer.

2° Des trois examens par lesquels le projet propose de remplacer les deux qui existent actuellement, les deux premiers seuls (droit romain et droit civil français) seraient sérieux. Le troisième (matières spéciales diverses) serait trop facile à subir, à cause de la spécialité même des matières enseignées aux cours dont il formerait la sanction.

3° Le projet mérite le reproche d'être en contradiction avec lui-même. En effet, dans l'exposé des motifs qui précède le texte des articles, il est dit (p. 4), qu'il est « *indispensable de ramener à l'unité* » l'enseignement et les examens du doctorat en droit ; et un peu plus loin (p. 10), que « dans les Facultés des départements, le décret de 1878 a porté au comble la diversité », mal auquel il est urgent de porter remède (V. le décret du 28 décembre 1878 au *Bulletin* d'avril 1879 *de la Société*, p. 152). Il semble donc que l'uniformité doive être établie par le projet. Or, si l'on examine les articles mêmes du projet, on voit que c'est au contraire à la diversité qu'il aboutit : diversité qui, sans doute, n'est pas la même que celle dont se plaint l'exposé des motifs, mais qui est presque aussi grande.

4° D'après l'article 3 du projet, l'option des candidats pour les cours complémentaires « ne peut s'exercer que sous la condition que l'enseignement compte un minimum annuel de soixante leçons ». Exiger ainsi soixante leçons au moins par an pour qu'un cours puisse être choisi par les candidats, cela revient à dire qu'à Paris seulement il pourra être fait des cours auxquels la sanction de l'examen sera applicable au choix des candidats; car il n'y a qu'à Paris que le minimum puisse être atteint, parce que c'est à Paris seulement que les cours de doctorat sont faits par des professeurs ou agrégés chargés exclusivement de cet enseignement. Dans les départements, ils sont faits par des professeurs ou agrégés déjà chargés d'un cours de licence, auxquels il est impossible de faire, à titre de cours complémentaire de doctorat, plus d'une leçon par semaine, c'est-à-dire plus de trente leçons au maximum pendant l'année scolaire. Le projet, qui en exige soixante, impose une condition que la Faculté de Paris serait seule en état de remplir, à cause de son personnel beaucoup plus considérable. Il faudrait donc, ou bien établir entre cette Faculté et celles des départements une inégalité que rien ne justifierait et qui n'a jamais existé, ou bien augmenter dans de notables proportions le personnel des Facultés des départements, ce à quoi nul ne paraît songer, et ce qui n'est d'ailleurs nullement indiqué dans le projet.

La dernière de ces objections est la seule qui me semble entièrement justifiée. Mais rien n'est plus facile que de l'écarter, tout en laissant subsister l'économie entière du projet. Il suffit de supprimer un seul mot, dans les termes ci-dessus reproduits de l'article 3 : le mot *annuel*. En deux ans, il devient possible, dans toutes les Facultés, de faire faire un cours de doctorat comprenant soixante leçons, par des professeurs déjà chargés d'un enseignement de licence. Il est d'ailleurs convenable de fixer un minimum de ce genre, afin que les candidats ne puissent pas choisir un cours qui ne comprendrait qu'un trop petit nombre de leçons. — C'est ainsi que les choses ont toujours été comprises à la Faculté de Nancy, la première où furent organisés les cours complémentaires de doctorat, il y a quinze ans (en 1866). Les professeurs chargés de ces cours ne font qu'une leçon par semaine ; mais les candidats sont

prévenus que l'examen porte sur les matières enseignées *pendant deux années*.

Examinons rapidement les autres objections. J'avoue que je ne suis guère touché de celle qui consiste à reprocher au projet de réformer les examens avant de réformer l'enseignement. Il est vrai que le projet ne parle expressément que de la modification *des épreuves*, c'est-à-dire des examens. Mais implicitement il modifie l'enseignement lui-même, la répartition des matières enseignées et les conditions dans lesquelles chacune d'elles peut-être enseignée. Il me semble qu'en faisant porter la réforme sur les examens, il choisit la manière la plus directe et la plus efficace de modifier l'enseignement. Dira-t-on que, s'il en est ainsi, le titre du projet n'est pas conçu en termes exacts? Soit; mais ce n'est plus alors qu'une querelle de mots.

L'objection tirée de l'incertitude où l'on se trouve sur ce qui sera décidé concernant l'enseignement des sciences politiques et administratives n'est pas, selon moi, mieux fondée. En effet, quel que soit le parti que l'on prenne à cet égard, que l'on organise cet enseignement à Paris seulement ou encore ailleurs, qu'il soit placé en dehors des Facultés ou dans leur sein, sous la forme d'un doctorat spécial ou sous celle d'une licence distincte, il n'y en a pas moins lieu de réformer les examens du doctorat en droit proprement dits. En outre, il se pourrait que l'incertitude relative à l'enseignement politique et administratif se prolongeât pendant un temps plus ou moins long. Convient-il de laisser subsister pendant tout ce temps un régime que l'on jugerait défectueux pour les études juridiques? Je ne le crois pas. J'ajoute que les dispositions les plus importantes du projet sont tout à fait indépendantes de ce qui pourra être fait pour les sciences politiques et administratives : elles conservent leur valeur, quelle que soit l'organisation que l'on accorde à l'enseignement spécial de ces sciences. Enfin, dans le cas où rien de spécial ne serait organisé pour les sciences politiques, le projet en question permettrait de combler en partie cette lacune beaucoup mieux que ne le permet le régime actuel.

Des objections préjudicielles, passons à celles qui touchent le fond. Les deux premières se détruisent l'une l'autre, si l'on peut ainsi parler. En effet, les aspirants au doctorat ne seront pas surchargés pour avoir trois examens à subir au lieu de deux, si le troisième est rendu facile par la spécialité des matières sur lesquelles il portera. D'ailleurs, il est exagéré de dire qu'il doive être si facile qu'il cesse d'être sérieux : bien que moins difficile assurément que les examens sur l'ensemble du droit romain et du droit civil français, il peut aisément offrir matière à des interrogations fort intéressantes et vraiment dignes d'attention.

Reste le dernier reproche le plus grave, celui que le projet manquerait son but : il n'annoncerait, dit-on, l'intention de ramener à l'unité que pour aboutir à une diversité à peine moindre que celle qui existe aujourd'hui. — Je reconnais que cette critique a quelque chose de fondé, mais elle frappe les détails du projet beaucoup plus que sa pensée fondamentale, Je m'y associerai donc en montrant de quelle manière on pourrait rendre plus complète l'amélioration projetée, et encore verrons-nous que le reproche de contradiction n'est pas justifié. Mais auparavant je voudrais faire ressortir ce que le projet renferme d'excellent, selon moi.

II

La disposition essentielle du projet consiste dans l'établissement de trois examens au lieu de deux, avec cette idée générale que les deux premiers porteraient sur le droit romain et le droit civil français, à titre obligatoire, dans toutes les Facultés uniformément, tandis que le troisième aurait pour objet des matières spéciales diverses, au libre choix des candidats, parmi celles qui sont enseignées dans les cours complémentaires.

Le grand mérite de cette disposition est d'opérer d'un seul coup deux réformes très distinctes, non moins importantes et moins désirables l'une que l'autre, mais qui, à première vue, semblent si opposées et si inconciliables, que l'accomplissement de l'une ne paraît possible qu'au préjudice de l'autre. Ces deux réformes consistent, la première, à fortifier l'enseignement du doctorat, à le rendre uniforme et à empêcher de la part du candidat certains calculs fondés sur la fusion dans un même examen d'éléments hétérogènes; la seconde, à élargir ce même enseignement, à lui donner plus de variété et de souplesse, à ouvrir plus large devant les candidats la liberté d'apprendre et, par suite, devant les maîtres, la liberté d'enseigner.

Que chacune de ces réformes soit en elle-même fort souhaitable, nul, je pense, ne le conteste. Mais c'est sur leurs rapports entre elles que se produit la divergence des opinions. On les considère comme deux ennemies; et il faut reconnaître que tout ce qui a été fait jusqu'à présent dans le but d'étendre l'enseignement justifie cette manière de voir. La place donnée aux enseignements nouveaux l'a toujours été aux dépens de celle qu'occupaient dans les épreuves le droit romain et le droit civil français, dont le projet dit avec tant de raison (p. 6 de l'Exposé des motifs), qu'ils constituent « les éléments essentiels d'une forte éducation juridique ». C'est ainsi que, dans le second examen, les épreuves sur l'ensemble du droit français, qui d'abord le remplissaient seules, ont été successivement remplacées par des épreuves sur des cours spéciaux, de telle façon que, dans certaines Facultés, les questions sur l'ensemble du droit civil n'ont même plus la majorité numérique. De même, le premier examen, autrefois consacré exclusivement aux épreuves sur l'ensemble du droit romain, a été plutôt affaibli que fortifié par l'adjonction du droit des gens. Malgré ces causes d'affaiblissement, nous pouvons dire que les études et les épreuves du doctorat en droit sont, en général, demeurées fortes, et que notre titre de docteur soutient honorablement la comparaison avec celui des pays étrangers : la raison en est surtout dans ce fait que nous avons, à la différence de la plupart des autres pays, deux grades, celui de licencié et celui de docteur, ce qui nous permet de maintenir le second à un niveau élevé.

Il n'en est pas moins vrai que, jusqu'à ce jour, les mesures prises pour élargir le cadre de l'enseignement et des examens ont toujours été de nature à affaiblir les études et les épreuves dans leurs parties essentielles, savoir dans le droit romain et dans le droit civil français. C'est avec cette tradition que le projet vient rompre. Il montre qu'il existe une manière de concilier les deux tendances entre lesquelles il y a eu jusqu'à présent une sorte d'antagonisme, et que, pour arriver à cette concilia-

tion, il faut séparer les épreuves en deux parties distinctes: l'une, qui portant sur des matières essentielles, sera obligatoire et uniforme; l'autre qui, ayant pour objet des matières accessoires, aura quelque chose de facultatif et de variable. La première assurera la force des études; la seconde en permettra une diversité et un accroissement indéfinis.

Voilà l'idée fondamentale du projet : idée juste et féconde, à laquelle je ne saurais trop vivement donner mon adhésion. Mais autant je la crois excellente et opportune, autant je crois défectueux quelques-uns des détails de son application, tels qu'ils sont développés dans les articles du projet. Ceci m'amène à une critique que je ferai d'autant plus librement, que je suis plus convaincu des avantages qu'il y aurait à entrer dans la voie nouvelle ouverte par le projet.

III

Le défaut principal du projet, celui qui, selon moi, résume ce qu'il y a de plus fondé dans les objections qu'il a soulevées, c'est que la distinction capitale, celle des matières obligatoires et des matières facultatives d'examen, bien qu'elle y soit assurément mieux marquée qu'elle ne l'avait été jusqu'ici, ne s'y trouve cependant pas encore établie avec assez de netteté et de vigueur.

Par le mélange regrettable qu'il laisse subsister, dans une certaine mesure, entre les épreuves uniformes et d'ensemble, sanction des cours généraux, et les épreuves variables, sanction des cours spéciaux, il s'est attiré le reproche de maintenir la diversité, après l'avoir condamnée.

Le reproche n'est pas entièrement fondé. D'abord, ce n'est pas toute diversité qu'il avait condamnée, mais seulement celle qui existe dans l'état actuel. En outre, la diversité qu'il lui substitue est différente et beaucoup moindre. Il n'est donc pas juste de dire qu'il manquerait son but, *ramener à l'unité;* car il établit pour le droit romain et le droit civil français une uniformité beaucoup plus grande que celle du régime actuel.

Toutefois, il est vrai de dire que cette uniformité n'est pas aussi complète que l'on pourrait s'y attendre après la lecture de l'exposé des motifs. En effet, dans les deux premiers examens, qui devraient être *généraux, obligatoires et uniformes*, il introduit des éléments de spécialité, de libre choix, etc., par suite de diversité. A l'inverse, dans le troisième examen, qui devrait être réservé aux matières *spéciales, facultatives et variables*, il introduit l'obligation, en imposant le seul cours de droit constitutionnel; et, ce qui est, selon moi, un défaut plus grave, il exclut du choix ouvert aux candidats un certain nombre de matières, spécialement le droit international privé.

Il semble nécessaire de corriger sur ce point le projet, tout en restant fidèle à sa pensée fondamentale, et pour mieux atteindre le double but signalé plus haut : fortifier et élargir, il suffit de rendre plus nette et plus vigoureuse la distinction des deux parties des épreuves. Dans la première, les matières essentielles, c'est-à-dire le droit romain et le droit civil français, objet chacune d'un examen d'ensemble, obligatoire et uniforme, exactement le même par conséquent dans toutes les Facultés; dans la seconde, la spécialité, le libre choix et la variabilité. Autant je souhaite pour celle-là une règle sévère et inflexible, autant je désire pour

celle-ci l'absence de barrières et l'établissement d'une véritable liberté, tant pour les maîtres que pour les disciples. Je voudrais voir poser cette règle : que tout enseignement qui trouvera un membre d'une Faculté pour le donner et des auditeurs pour le suivre, pourra obtenir une place dans le troisième examen de doctorat. Je n'y imposerais aucune matière, pas même celle du droit constitutionnel; je n'en exclurais aucune, pas même celle du droit international privé. C'est dans cet examen que pourraient trouver leur sanction, au libre choix des candidats, les cours spéciaux et les cours approfondis de toute sorte, même ceux qui auraient pour objet le droit romain et le droit civil français. Il ne ferait nullement double emploi avec les deux premiers examens, car tous ceux qui ont quelque expérience des fonctions d'examinateurs savent quelle différence sépare les épreuves sur cours spéciaux et les épreuves sur l'ensemble de matières aussi vastes que le droit romain et le droit civil. C'est aussi dans ce troisième examen que je placerais les questions spéciales sur les Pandectes, objet des cours spéciaux qui, chez nous, ont reçu ce nom et qui sont en réalité des cours approfondis de droit romain. Les cours d'histoire du droit y auraient également leur sanction, de manière à laisser aux deux premiers examens leur caractère de généralité, d'obligation et d'uniformité sans aucun mélange.

La séparation ainsi nettement marquée entre ces deux parties des épreuves, il n'y aurait aucun danger à autoriser dans ce troisième examen une diversité aussi large que possible. Il est inutile d'insister sur les avantages de toute nature que comporterait l'exercice d'une pareille liberté, à la fois contenue sous certains rapports, et à d'autres égards vraiment illimitée, c'est-à-dire conforme à la nature de la science qui ne connaît pas de limites. Par là serait ouverte la voie aux diversités régionales ou individuelles, aux tendances et aux aptitudes les plus variées, les unes plus scientifiques, historiques ou philosophiques, les autres plus pratiques, industrielles ou économiques. N'oublions pas l'avantage qu'il y aurait encore à dégager la responsabilité de l'administration supérieure: au lieu de créer des enseignements nouveaux, il lui suffirait de les voir à l'épreuve.

Telles sont, Monsieur le Rédacteur en chef, les observations que me suggère le projet actuellement à l'ordre du jour sur la réforme des examens de doctorat en droit. Elles me sont inspirées par la pensée qui est l'âme de notre Société et à laquelle vous vous consacrez avec tant de dévouement : contribuer de toutes nos forces au progrès de la science et à sa diffusion la plus large possible par l'enseignement à tous ses degrés. Je vous suis très reconnaissant de l'hospitalité que vous avez bien voulu leur donner dans la *Revue*.

Ernest DUBOIS,
Professeur à la Faculté de droit de Nancy.

LES BACHELIERS DES GYMNASES ET LES BACHELIERS DES REALSCHULEN

Duisburg, 1er décembre 1881.

MONSIEUR LE RÉDACTEUR,

La *Revue internationale de l'Enseignement*, dont je suis un lecteur assidu et j'ose dire reconnaissant, a témoigné un constant intérêt pour la question des Realschulen. C'est ce qui m'enhardit, bien que je vous sois totalement inconnu, à vous prier d'accueillir ces lignes dans votre correspondance internationale.

Mon collègue et ami, M. le docteur Bach, de Berlin, vous a sans doute déjà fait connaître que la lettre de M. le docteur Hollenberg, qui a paru dans le dernier numéro de votre *Revue* et qui a trait à la statistique des examens de licence dans les Universités allemandes, ne pouvait manquer de provoquer des protestations de la part des représentants des Realschulen.

Lorsqu'il est dit dans cette lettre : « Un directeur de Realschule a notamment tiré cette conclusion, que les Realschulen préparent leurs élèves pour le moins aussi bien et peut-être mieux que les gymnases à trois branches d'enseignement, les mathématiques, les sciences naturelles et les langues vivantes, » il m'est impossible de ne pas reconnaître que c'est à moi que M. le docteur Hollenberg a fait allusion. C'est ce qu'il vous sera facile de constater si vous voulez bien consulter les deux écrits que je me permets de vous adresser en même temps que cette lettre. Vous trouverez sans doute équitable, qu'étant visé personnellement par M. Hollenberg, je sollicite, pour moi-même, la faveur de lui répondre.

Richter, dans l'ouvrage qu'on vous a cité, avait fait valoir contre nous l'insignifiance numérique des chiffres qui nous ont permis de conclure que les bacheliers des Realschulen passaient mieux les examens de licence que les bacheliers des gymnases.

Cette observation était juste autrefois. Mais, dans ces derniers temps, les chiffres sont devenus plus considérables et les statistiques officielles des quatre dernières années, que nous avons sous les yeux, nous donnent les résultats suivants :

Ont obtenu le brevet :	N° 1.	N° 2.	N° 3.
Bacheliers de gymnase.	78	238	168
Bacheliers de Realschule.	47	95	77
Proportion pour 100 (gymnase). . . .	16	49	35
Proportion pour 100 (Realschule). . .	22	43	35

On voit donc que, même en prenant pour base de nos calculs des chiffres plus considérables, la part des Realschulen est plus belle que la part des gymnases. « Le fait est sûr, » pour me servir de l'expression de M. le docteur Hollenberg.

Mais, objecte Richter, quatre considérations (de second ordre, il est vrai) enlèvent toute valeur à ces résultats généraux qui paraissent si probants :

1° Les bacheliers de Realschulen forment une élite;

2° De cette élite les plus capables seulement font des études universitaires;

3° Les bacheliers des Reaschulen mettent plus de temps à passer leurs examens universitaires que les bacheliers des gymnases;

4° Le nombre des élèves des Realschulen qui parviennent à l'examen est relativement moins grand que celui des élèves des gymnases.

Il faut reconnaître que si ces quatre assertions étaient exactes, la qualité des notes obtenues par cette élite qui met tant de temps à passer l'examen perdrait beaucoup de son importance.

Mais examinons ces arguments de plus près.

Pour ce qui est du premier point, il est vrai que nos bacheliers sont des jeunes gens sérieux, actifs et avisés. En est-il autrement dans les gymnases? Je ne me permets pas de porter un jugement à cet égard. Mais il est radicalement faux que nos bacheliers soient relativement mieux doués que ceux des gymnases.

Le contraire est plutôt vrai. Il n'est pas rare que, dans la même famille, un enfant bien doué soit envoyé au gymnase, tandis que son frère, moins intelligent, est placé dans une Realschule, et il arrive assez fréquemment que nos meilleurs élèves quittent les Realschulen pour terminer leurs études dans les classes de gymnases, parce qu'ils se sentent une vocation pour des carrières qui ne sont pas ouvertes aux bacheliers de nos écoles. Dans le même ordre d'idées, on ne peut tirer un argument de ce fait, que le chiffre des bacheliers des Realschulen est, si l'on considère la fréquence totale de l'école, relativement moins considérable que le chiffre des bacheliers des gymnases. Car, d'une part, cette statistique n'est pas concluante si l'on ne défalque du chiffre général les élèves qui ne sont entrés à l'école que dans les classes supérieures; et d'autre part, pour les raisons que nous indiquions tout à l'heure, un certain nombre de nos élèves quittent nos écoles pour terminer leurs études dans les gymnases.

On nous objecte, en second lieu, que même dans cette élite prétendue ce sont les jeunes gens les mieux doués qui se rendent à l'Université. C'est là une pure hypothèse qui repose sur cette idée, que les études universitaires sont plus difficiles et nécessitent un plus grand effort intellectuel que les études qui préparent aux autres carrières, telles que l'architecture, les forêts, les mines. L'examen final qui donne accès à ces diverses carrières est, au contraire, aussi difficile que celui de licence, et comme la préparation en est plus longue et plus coûteuse, elles sont embrassées le plus souvent par les jeunes gens de familles plus riches ou plus aisées. Or, la fortune n'est pas, que je sache, le critérium de la capacité, et souvent la pauvreté entrave les vocations des jeunes gens les mieux doués.

Nous pouvons examiner en même temps le troisième et le quatrième argument, qui ne font qu'un en quelque sorte. Ils se résument dans cette assertion vraiment étonnante que les anciens élèves des Realschulen font des études plus longues, et que pour 41 élèves des gymnases, 24 élèves seulement des Realschulen passent leur examen dans le temps normal. Or, ces chiffres sont l'un et l'autre inexacts, et la conclusion qu'on en tire repose sur une grave erreur dans les prémisses.

M. Richter et, après lui, le docteur Hollenberg, prétendent que la plupart des anciens élèves des gymnases passent leur examen après trois ans, trois ans et demi. Cela n'est pas exact.

J'ai devant moi un tableau publié en 1879 et qui relate le temps de

préparation pour les examens des professeurs de la province de Brandenburg. Ce tableau renferme les noms de 429 professeurs (presque tous anciens élèves de gymnase) avec la date exacte de leur examen de sortie des gymnases et de leurs examens de licence. Plus de la moitié de ces noms appartiennent à des professeurs de Berlin, et il n'y a pas lieu de croire que les résultats soient différents dans les autres provinces; eh bien! la moyenne du temps d'études universitaires pour ces 429 professeurs est de 6,16 années. Si donc, comme le prétend Richter, sans apporter d'ailleurs de preuves à l'appui de son assertion, les anciens élèves des Realchulen mettent cinq années à parfaire leurs études universitaires, ils sont cette fois encore en avance sur les élèves des gymnases. Il n'existe malheureusement aucune statistique officielle pour les professeurs anciens élèves des Realschulen et les éléments nous manquent pour l'établir.

Richter n'est pas plus heureux lorsqu'il soutient que le chiffre des anciens élèves des Realschulen qui passent l'examen est relativement inférieur au chiffre des anciens élèves des gymnases.

Supposez que sur 100 élèves qui sortent des gymnases, quarante seulement aient passé l'examen au bout de quatre ans pour les mathématiques et les sciences naturelles, on se demandera ce que deviennent les 60 autres étudiants; et comme il n'est pas probable qu'ils soient tous morts, livrés à la dissipation ou entrés dans d'autres carrières, il sera permis de conclure, avec quelque vraisemblance, que le plus grand nombre d'entre eux se préparent à l'examen et le passeront plus tard.

Ajoutez, aux bacheliers des gymnases d'une seule année, 100 bacheliers de gymnase de l'année suivante, ce ne sont plus seulement ces 100 bacheliers qui auront pu passer l'examen quatre ans plus tard, mais bien 160 bacheliers, en y comprenant les 60 étudiants qui n'avaient pas antérieurement passé l'examen. A cette année, ajoutez-en une série d'autres, et il vous sera facile de voir que le chiffre des étudiants qui ne passent pas l'examen dans le temps normal est assez considérable pour ne pas être négligé. Lors donc que Richter prétend que, sur 516 licenciés sortis des gymnases dans les années 1873-76, 216 ont passé l'examen en 1877-80, il est très possible que, sur ce nombre, 150 candidats ou même davantage provenaient d'avant 1873. Le chiffre de 216 est donc tout à fait arbitraire et doit être notablement réduit.

Richter ne tient aucun compte du chiffre des étudiants retardataires. Si les bacheliers des Realschulen possédaient depuis de longues années le droit de prendre part aux études universitaires pour les mathématiques et les sciences naturelles, cette omission n'aurait pas grande importance et on pourrait admettre pour la facilité du calcul que le nombre des retardataires des Realschulen est relativement proportionnel à celui des retardataires des gymnases. Mais il n'en est pas ainsi. L'Université n'est ouverte aux bacheliers des Realschulen que depuis octobre 1871. Le chiffre des retardataires des Realschulistes, pour les examens de licence de 1876-80, ne peut donc qu'être insignifiant par rapport au chiffre des retardataires des gymnasiens. Ne pas tenir compte de cette circonstance dans ses calculs, c'est favoriser évidemment les gymnases au détriment des Realschulen. C'est là l'erreur dans laquelle Richter est tombé et qui infirme la valeur de ses conclusions.

J'espère avoir démontré, Monsieur le Rédacteur, qu'aucun des argu-

ments des adversaires des Realschulen ne reste debout, et que, par conséquent, la statistique si favorable aux Realschulen (dont M. le Dr Hollenberg ne conteste pas l'existence, mais seulement la portée) conserve toute sa valeur, et j'en conclus que les bacheliers des Realschulen ont jusqu'ici obtenu, dans l'examen de licence, des notes supérieures à celles des bacheliers des gymnases. C'est là, je le répète à mon tour, un fait entièrement sûr.

Agréez, etc.

Dr STEINBART,
Directeur de la Realschule de 1re catégorie de Duisburg.

LETTRE DE BERLIN

Il y avait trois mois à peine que R.-H. Lotze occupait la chaire de philosophie à l'Université de Berlin, lorsque la mort a emporté ce maître éminent. Lotze avait débuté dans la médecine; mais c'était à la fois un philosophe parmi les savants, et un savant philosophe. C'est à lui principalement qu'on doit de ne plus voir les savants et les philosophes hostiles les uns aux autres, mais unis au contraire dans une même recherche de la vérité. Ce double caractère se retrouve aussi dans ses écrits, sans que l'unité de vue qui inspire le contenu en soit compromise. Après une *Métaphysique* parut une *Pathologie et Thérapeutique*, puis de nouveau une *Logique*; plus tard, une *Physiologie de la vie corporelle*, suivie encore d'une *Psychologie*.

Physiologiste, il fait preuve de vues philosophiques profondes; il est un des premiers qui envisagèrent les sciences organiques comme mécaniques. Philosophe, il emprunte à la physiologie les matériaux de la psychologie. Dans le monde lettré, il est surtout connu par son *Microcosmos*, une œuvre dont le plan rappelle les *Idées*, de Herder, et qui est pleine de considérations des plus fécondes sur la nature et l'histoire. Lotze avait entrepris un grand ouvrage destiné spécialement au public savant, mais il n'a pu l'achever. L'Université ne lui a pas encore trouvé un successeur dans la chaire de philosophie.

Le nombre des étudiants de notre Université, qui est ordinairement très grand pendant l'hiver, a atteint, ce semestre-ci, un chiffre plus élevé que jamais.

Le commencement de l'année a marqué, pour quelques professeurs, la fin d'une première et importante période dans leur carrière professorale. C'est ainsi que Virchow, au retour d'un voyage de recherches ethnologiques au Caucase, a dû se prêter à toute une série de fêtes en l'honneur de sa 25e année de professorat à Berlin. Diverses députations sont venues féliciter le savant infatigable, le pathologiste, le professeur, l'anthropologiste, l'homme politique et l'orateur du Parlement, le membre du conseil de la ville. D'un caractère plus intime furent les félicitations qui lui vinrent de l'Université et de la Faculté de médecine en particulier.

Le cinquantième anniversaire de doctorat (*Doctorat jubiläum*) du professeur de mathématiques Kummer et du professeur d'histoire Droysen fut également célébré avec éclat. Puissent ces éminents savants continuer encore longtemps une carrière si bien remplie.

A l'expiration du doctorat du professeur A.-W. Hofmann, cette dignité est échue au professeur Ernest Curtius.

Il vaut la peine de mentionner ici la formation d'une « Union scolaire allemande » qui a pour but de conserver au *germanisme* (*Deutschtum*) les Allemands établis en dehors de l'Empire, et du sein de laquelle toute préoccupation de parti doit être écartée. La société s'efforce d'atteindre son but en soutenant et, suivant les circonstances, en créant des écoles allemandes et des bibliothèques, en publiant des livres allemands et en répandant des écrits appropriés, en nommant à des places ou en secourant des maîtres allemands, et par d'autres moyens. Cette société a déjà trouvé des adhérents non seulement à Berlin, mais aussi dans différents endroits, et elle va bientôt, concurremment avec une société semblable qui existe déjà en Autriche, déployer son activité en Hongrie, en Transylvanie et en Bohème, où les Allemands ont aujourd'hui à souffrir de pénibles vexations de la part des Magyars et des Tchèques.

La question dont j'ai eu ici si souvent à vous entretenir, de l'organisation des gymnases et des écoles réales et de leurs rapports avec l'Université, est encore discutée plus ardemment que jamais. Je mentionnerai entre autres une conférence de professeurs qui s'est réunie tout dernièrement à Berlin, et plus particulièrement un article très remarquable écrit au point de vue des études médicales, dans la *Vierteljahresschrift für öffentliche Gesundheitspflege*, et qui se prononce décidément en faveur des écoles réales. Je tiens de bonne source qu'on s'occupe actuellement en haut lieu de transformer aussi bien le programme des gymnases que celui des écoles réales ; on dit même que ces réformes doivent entrer en vigueur dès Pâques. L'enseignement serait parallèle dans les deux établissements, de la sixième à la quatrième. La divergence ne commencerait qu'en troisième ; à ce moment-là viendrait pour le gymnase l'enseignement du grec, pour l'école réale celui de l'anglais, avec une augmentation des mathématiques. Dans les deux établissements, la classe de troisième serait divisée en deux catégories : en *Ober* et *Unter-Tertia*. L'enseignement des mathématiques et des sciences serait augmenté pour toutes les classes des gymnases jusqu'à la limite de six heures par semaine, tandis que, d'un autre côté, on accroîtrait le nombre des heures consacrées au latin dans les écoles réales.

R. B.

NOUVELLES ET INFORMATIONS

LES DÉCLARATIONS DU NOUVEAU MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

RÉCEPTION DU PERSONNEL DE L'ADMINISTRATION CENTRALE.

M. Paul Bert, qui succède à M. Jules Ferry comme ministre de l'instruction publique, a reçu le personnel de l'administration centrale de l'instruction publique, lundi 28 novembre, à une heure de l'après-midi, dans la salle des séances du conseil supérieur. M. Paul Bert était assisté de M. Chalamet, sous-secrétaire d'État; tous deux avaient à leurs côtés le personnel de leurs cabinets.

Les chefs, sous-chefs et employés des bureaux ont été présentés au ministre par M. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, qui a prononcé quelques paroles. Voici l'analyse que le *Journal officiel* a donnée de l'allocution de M. Buisson :

Faisant allusion aux termes mêmes de la déclaration ministérielle, M. Buisson a dit que les membres de l'administration centrale comprenaient très nettement ce qu'exigeait d'eux le gouvernement de la République. Ils n'ont pas à prendre l'habitude du travail. Leurs traditions, sur ce point, ne sont plus à établir. Et plus particulièrement les trois années qui viennent de s'écouler sous l'administration si active de M. Jules Ferry ont été des années laborieuses et fécondes. La générosité des pouvoirs publics en matière d'enseignement a créé dans ces temps derniers au ministère un grand courant de travail et la besogne des bureaux a plus que doublé. Tous les chapitres du budget se sont successivement augmentés dans une proportion considérable; chaque jour voit s'accroître le nombre des affaires expédiées dans les différents services. Par une singulière anomalie, le crédit inscrit au budget pour la rémunération du personnel de l'administration centrale est resté à peu près tel qu'il était lorsque le département de l'instruction publique passait encore pour un petit ministère.

Et cependant les différents ministres qui se sont succédé rue de Grenelle depuis dix ans ont dû accroître au moins du double le nombre de leurs modestes collaborateurs. L'irrégularité, on peut dire même la bizarrerie de cet état de choses avait vivement préoccupé M. Jules Ferry, et il se proposait d'y remédier. La solution de cette question est un des legs qu'il laisse à son successeur.

Après avoir insisté comme il convenait sur ce point délicat, M. le directeur de l'enseignement primaire a ajouté que M. Paul Bert se méprendrait sur les sentiments véritables du personnel, s'il croyait voir dans sa démarche une intention de se dérober à des exigences nouvelles. L'administration entend offrir à son nouveau chef son concours tout entier et son dévouement le plus absolu. Elle désire simplement appeler l'attention du gouvernement sur une situation anormale qui ne peut que nuire à la bonne expédition des affaires : elle croit que ce qui a suffi pendant une période de transition et de préparation ne saurait suffire maintenant que les lois votées par les Chambres vont entrer dans la période d'exécution. Elle met son espoir dans l'équité et la bienveillance d'un ministre qui ne lui est pas étranger, puisqu'il a été mêlé si activement aux luttes qui viennent de se terminer par la

victoire ; elle se félicite, en outre, de voir aux côtés de M. Paul Bert un universitaire aussi expérimenté et aussi dévoué à la cause de l'instruction que M. le sous-secrétaire d'État Chalamet.

Le ministre a répondu en remerciant M. Buisson des sentiments dont il s'était fait l'interprète éloquent ; puis il a prononcé une allocution que le *Journal officiel* analyse comme suit :

Il a déclaré que la situation sur laquelle son attention venait d'être appelée lui était déjà connue ; il est enfant de la maison, et, dans ces dernières années, il a pris aux travaux qui s'y accomplissent une part assez active pour les apprécier en connaissance de cause. Il comparerait volontiers l'administration actuelle à l'arbre de couche d'une machine à vapeur sur lequel on ne cesserait d'accumuler de nouvelles courroies de transmission destinées à actionner des organes nouveaux, sans augmenter ni la capacité de la chaudière, ni le charbon alloué au mécanicien. Il y a là un état de choses auquel il est temps de remédier.

Cette tâche est, comme l'a dit M. Buisson, un legs du précédent ministre. Ce legs ne sera pas répudié, non plus qu'aucun autre de ceux qui constituent l'héritage de M. Ferry. « Car, a ajouté en propres termes M. Paul Bert, ça été une des joies de ma vie que cette collaboration de plusieurs années, durant lesquelles nous avons marché tous deux unis, la main dans la main, non pas toujours du même pas, mais sans être jamais séparés par aucune divergence de fond, sans qu'il y eût entre nous d'autres différences que les différences imposées par des situations et des tâches diverses. »

Ce qui a été accompli au cours de cette collaboration, a poursuivi le ministre, est fait et acquis. Ceux mêmes qui ne trouvent pas suffisantes certaines des réformes actuellement adoptées dans l'enseignement secondaire, — et M. Paul Bert est du nombre, — n'en conviendront pas moins d'un point : c'est qu'avant tout, il s'agit de les réaliser, de les asseoir, de les rendre indiscutables, d'en faire enfin la base sur laquelle seule on pourra bâtir un nouvel étage de l'édifice.

La tâche qui sera imposée à l'administration centrale, et c'est la seule dont le ministre croit devoir parler ici, est déjà immense : à peine est-il possible d'en énumérer les points essentiels. Dans l'enseignement primaire, il faut développer ce mouvement par la construction des écoles, qui a déjà produit tant d'admirables résultats ; assurer aux instituteurs la dignité de l'existence et la sécurité des vieux jours ; organiser un système de bourses tel que l'État puisse chercher partout, jusque dans le moindre hameau, l'enfant capable de devenir un homme de talent, pour lui ouvrir les régions de l'enseignement, et cela, non pas dans son propre intérêt, mais dans celui de la nation.

Dans l'enseignement secondaire, il y a des bourses à créer, des établissements à ouvrir, l'éducation des femmes à faire marcher de pair avec celle des hommes, comme le veulent la justice, l'intérêt de l'unité morale du pays et la paix de la famille.

Dans l'enseignement supérieur, l'outillage à compléter, l'élan imprimé au travail des maîtres et des élèves à soutenir et à exciter. Pour tant de travaux, je sais, a poursuivi le ministre, que je puis compter sur votre dévouement.

Aussi ne s'agit-il point de le ménager, mais il est certain aussi que l'État doit répondre à ce dévouement et le reconnaître. Le ministre saura faire valoir cette nécessité. En cela, comme en toute chose, il aura pour souci de s'approcher selon ses forces de l'idéal du bon administrateur, dont il conçoit ainsi le devoir : « Se faire respecter par son énergie, se faire estimer par sa justice, se faire aimer par sa bienveillance. »

RÉCEPTION

DU PERSONNEL DE TOUS LES SERVICES EXTÉRIEURS RELEVANT DU DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

M. Paul Bert, a reçu mercredi 30 novembre, à 2 heures 1/2, dans les salons de l'hôtel de la rue de Grenelle, le personnel de tous les services extérieurs relevant de son département.

Cette cérémonie avait réuni une affluence considérable de fonctionnaires de tous ordres. La réception a eu un caractère marqué de cordialité intime qui a permis au ministre de rappeler successivement à plusieurs de ses interlocuteurs d'anciennes relations d'études et de sympathie.

Toutes les députations ont été accueillies par quelques paroles du ministre : pour un très grand nombre d'entre elles, l'échange de paroles a atteint les proportions d'une allocution véritable. Nous reproduisons, sinon dans leur formule littérale, du moins avec une suffisante exactitude, les principales de ces allocutions, dans l'ordre et à la place où elles ont été prononcées.

Au Conseil supérieur de l'Instruction publique, présenté par M. Berthelot en ces termes :

L'honneur d'amener devant vous ce grand corps, Monsieur le Ministre, est la plus haute satisfaction que m'ait procurée la qualité de vice-président.

M. Paul Bert a adressé les paroles suivantes :

Entre tous les honneurs que me confèrent les fonctions auxquelles je viens d'être appelé, le plus précieux, peut-être, est la présidence du conseil auquel sont confiées les destinées de l'enseignement public et privé, assemblée considérable également par sa composition, par ses attributions, par l'œuvre qu'elle a déjà accomplie.

Hier encore, Messieurs, je participais à vos travaux comme membre de votre assemblée. Je n'oublierai jamais notre première session : je garderai l'impression de ce souffle généreux et patriotique qui passa alors sur nous tous et qui rappelait nos grandes Assemblées révolutionnaires. L'enseignement public a eu, dans ces premières assises, sa nuit du 4 août, où nous avons vu les représentants les plus autorisés de la vieille Université de France sacrifier sur l'autel de la patrie des préjugés respectables et des traditions presque séculaires. Cette année-là fut, j'ose le dire, le 89 de l'Université ; mais, je m'empresse de l'ajouter, comme il n'y a, parmi nous, ni émigrés ni traîtres, ce 89 n'aura pas de 93.

Vous le savez, le mouvement réformateur ne dégénérera pas en une destruction révolutionnaire. Et si, par impossible, la présence au ministère d'un ancien collègue, dont vous avez vu de près les intentions et les efforts, ne vous offrait pas une garantie suffisante, vous en trouveriez une dans la personne de mon excellent ami et collaborateur M. Chalamet, rapporteur de la loi qui créa votre magistrature universitaire et fixa vos attributions. Messieurs, il n'y a rien de changé ici. Nous travaillerons dans le même esprit progressif et prudent que par le passé.

A MM. les inspecteurs généraux :

Plus que personne, Messieurs, vous avez été à même, entre autres preuves du succès des réformes, d'apprécier la bonne volonté infinie du personnel des classes inférieures dans nos lycées et collèges, le zèle qu'il a mis à répondre aux exigences d'un programme nouveau. Une fois de plus,

nous voyons la preuve de cette vérité : qu'on ne saurait trop demander au corps universitaire. Mais ce nous est une raison de plus de ne pas ébranler l'édifice qu'on a tant de peine à construire.

M. le vice-recteur de l'Académie de Paris a présenté le conseil académique.

Le Collège de France était conduit par son administrateur, M. Laboulaye. Le Muséum d'histoire naturelle, le Bureau des longitudes, l'Observatoire, le Bureau météorologique, ont successivement présenté leurs devoirs au ministre.

L'Académie de médecine, en apportant ses félicitations à M. Paul Bert, a appelé l'attention du ministre sur l'insuffisance de ses locaux, notamment ceux de la bibliothèque et de la salle de vaccination. Depuis longtemps elle espère une amélioration.

Dans cette question, Messieurs, a répondu le ministre, j'hérite des efforts de mes devanciers. J'essaierai de realiser des espérances qui datent d'un demi-siècle.

L'abbé Loyson, professeur à la Faculté de théologie catholique, s'est exprimé ainsi :

Monsieur le ministre, la Faculté de théologie vient vous présenter ses devoirs.

Le ministre a répondu :

Je suis heureux, Messieurs, de vous voir ici : j'espère que la Faculté de théologie catholique respectera dans son enseignement les lois fondamentales qui règlent les rapports de l'Église catholique et de l'État.

A la Faculté de théologie protestante, qui affirmait, par l'organe de son doyen, M. Lichtenberger, son désir de demeurer attachée à l'Université :

Vous avez, vous, Messieurs, a dit M. Paul Bert, exécuté fidèlement le mandat qui vous avait été donné ; chaque année, vous formez de nombreux bacheliers, licenciés, docteurs, qui entrent dans le clergé protestant ou restent dans la vie laïque, montrant que la science religieuse et les convictions sincères ne sont pas incompatibles avec un large libéralisme d'esprit.

Un souvenir que j'ai gardé de vous, Messieurs, et sur lequel je désire insister, c'est celui de votre généreuse intervention dans la question du service militaire. Votre attitude a été un argument décisif auprès des Chambres. Vous n'avez jamais demandé que le droit commun. Tout serait bien simple s'il en était de même partout.

A la Faculté de droit, le ministre a rappelé qu'il était un de ses enfants, ayant commencé chez elle ses premières études libres, qu'il n'a malheureusement poursuivies que jusqu'à son diplôme de licencié.

A la Faculté de médecine :

Je crois, Messieurs, que vous me permettrez de faire l'économie d'un discours. Vous me connaissez : tout ce que je demande, c'est quand je sortirai d'ici, d'obtenir de vous un *passablement satisfait*. Pour aujourd'hui, je tiens seulement à remercier M. Béclard d'avoir accepté les hautes fonctions de doyen.

A la Faculté des sciences, qui lui rappelait l'insuffisance de son installation :

C'est moi-même, Messieurs, que vous recommandez au ministre d'au-

jourd'hui. Si j'ai à me tenir en garde contre un écueil, c'est celui d'une trop grande partialité en faveur de notre cause commune.

A la Faculté des lettres, que conduisait son doyen, M. Himly, le ministre a déclaré sa résolution de défendre les intérêts de la Sorbonne :

Semer dans l'enceinte de la Sorbonne, a-t-il ajouté, c'est placer à gros intérêts.

L'École supérieure de pharmacie a été présentée par M. Chatin, qui a rappelé au ministre que l'école lui devait sa reconstruction. M. Paul Bert et le directeur se sont entretenus un instant d'un projet de loi destiné à relever le niveau scientifique du corps des pharmaciens.

L'École normale supérieure et l'École des hautes études ont été reçues ensuite avec leurs directeurs respectifs.

Puis sont venus la Bibliothèque nationale, la Bibliothèque de l'Université, etc., etc., les Archives nationales, l'École des Chartes et son Conseil de perfectionnement, l'École des Langues orientales vivantes et le Conseil départemental de la Seine.

Mme Jules Favre, directrice de l'École normale supérieure de l'enseignement secondaire des filles, a présenté le personnel de cette école.

Je sais, Madame, a dit le ministre, quelle autorité vous donnent vos mérites et le nom illustre que vous portez si dignement. Le succès de l'école que vous dirigez est affaire d'intérêt national. Il importe que nous ayons au plus tôt un corps de professeurs-femmes pour les collèges et lycées qui vont surgir de toute part. Votre établissement est, au point de vue hiérarchique, similaire de la célèbre École de la rue d'Ulm. Je vous souhaite d'aussi glorieuses destinées.

Le tour des inspecteurs primaires de la Seine est venu alors. Puis ç'a été celui de l'École normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses, qui a été présentée par M. Pécaut, directeur. M. Pécaut a remercié le Ministre du concours qu'il avait prêté à l'École de Fontenay en y allant professer et des services qu'il avait rendus à la cause de l'éducation des femmes ; il a rappelé à M. Bert ses paroles sur l'instruction des enfants du peuple, qui sont désormais « les seuls enfants de France », et sur l'égalité de l'éducation des filles et des garçons.

Voici à peu près les paroles du ministre :

En effet, si une chose m'étonne, c'est la différence qu'on fait encore dans l'éducation entre les filles et les garçons. La nation ne devrait pas agir en ceci autrement qu'une mère de famille, qui ne fait pas ces distinctions. Au contraire, aujourd'hui, par une sorte de préjugé injuste, les écoles neuves, les mobiliers scolaires les meilleurs sont pour les garçons ; les filles ont le reste. Je suis bien éloigné de cette façon de voir, et je répéterais volontiers le mot connu : Quand on instruit un garçon, on ne fait qu'un homme instruit ; mais quand on instruit une femme, on instruit toute une famille.

Il en est de même pour le traitement, dans le sens le plus étendu de ce mot ; à cet égard encore, l'inégalité est criante. Il y a en France des départements entiers où pas une institutrice ne reçoit plus de 900 francs par an. Et, certes, on n'oserait pas payer de la sorte un instituteur. Cette inégalité de traitement doit cesser ; on demande les mêmes grades, on exige le même travail, impose les mêmes devoirs et la même responsabilité : égalité de peine appelle égalité de rémunération. J'ai sur ce point des convictions très arrêtées, qui se sont déjà traduites par un projet de loi déposé devant l'ancienne Chambre.

Les écoles normales primaires des instituteurs et institutrices de la Seine ont apporté ensuite leurs hommages ainsi que la Société des instituteurs et institutrices libres de la Seine. Les déléguées générales et départementales pour l'inspection des écoles maternelles; le comité des travaux historiques et scientifiques, et la plupart des commissions instituées auprès du Ministère, ont également rendu leurs devoirs au grand maître de l'Université.

M. Brown-Séquart a présenté la Société de biologie, qui salue en M. Paul Bert son président perpétuel. M. Bert a répondu :

Me voilà forcé de m'éloigner pour un temps de vos travaux. C'est une note triste au milieu de cette journée. Mais je saurai profiter des moindres échappées, s'il s'en présente, pour retourner quelques instants dans ma famille scientifique.

A l'Association des chefs d'institutions libres, le Ministre a parlé en ces termes :

Le sort des institutions libres, le sort de ces maîtres qui sont les flanqueurs et parfois les éclaireurs de l'Université, a été réellement injuste et inique. Lorsque, en 1850, on a prétendu établir la liberté de l'enseignement, c'est eux qui en ont payé les frais. Aujourd'hui, il s'agit de revenir sur cette injustice, et, selon quelques-uns, c'est encore à leurs dépens que devrait s'opérer ce retour à l'équité. Pourtant, s'il est un corps à qui la liberté doive profiter, c'est à celui qui use d'elle, non pas pour étouffer l'esprit de liberté dans les jeunes générations, mais pour le développer.

C'est là une vérité dont je suis pénétré : s'il était aussi facile de la formuler dans un texte de loi qu'en paroles courantes, je ne craindrais rien pour vous. Mais, au reste, si, dans la préparation d'une mesure législative, je venais à porter quelque atteinte à vos droits, je suis homme de discussion, je n'ai pas de mauvais entêtements, et je saurais, éclairé par vous, revenir au besoin sur mon erreur. La distinction est facile entre vous et ceux dont le voisinage vous a porté tort. La formule qui vous différencie est aisée à trouver : « Vous êtes des libéraux, vous êtes des Français. »

Puis l'Association des membres de l'enseignement a été introduite.

La Commission de gymnastique et d'exercices militaires a été présentée par M. le colonel de Féraudy, inspecteur général. Le Ministre lui a adressé les paroles suivantes :

L'éducation militaire de la jeunesse française est pour moi une affaire de premier ordre. Entre la civilisation, qui développe chez le citoyen le goût du bien-être, l'instinct de la conservation, le sentiment de l'indépendance et des droits civiques, et, d'autre part, les besoins de la nation, qui exigent en nous tous un esprit de discipline et d'abnégation, il y a une sorte d'opposition. Il n'est pas impossible d'y mettre fin, mais il faut s'y prendre dès l'école, en associant étroitement l'enseignement civique à l'enseignement militaire. Ce dernier enseignement, il faut le prolonger par une sorte d'éducation militaire de persévérance jusqu'à l'âge de l'entrée au régiment.

Ont défilé également : le conseil de la Société pour l'instruction élémentaire, les Associations polytechnique et philotechnique, et l'Union française de la jeunesse.

Le personnel des lycées et collèges de Paris a été présenté par M. Gidel, proviseur du lycée Louis-le-Grand : le Ministre l'a accueilli dans les termes suivants :

MESSIEURS,

Une coutume fort honorable veut que chaque nouveau ministre, à son arrivée, adresse devant vous à son prédécesseur quelques paroles de courtoisie. Cet usage n'existerait pas que je l'inventerais aujourd'hui. Rien absolument, ni dans le passé ni dans le présent, ne me gêne pour rendre à M. Jules Ferry l'hommage que méritent son libéralisme éclairé, son initiative hardie, sa ténacité vigoureuse. Appuyé d'un côté sur le Parlement, de l'autre sur l'Université, il a eu l'honneur, que je lui envierais s'il ne l'avait aussi bien gagné, d'attacher son nom à un ensemble incomparable de réformes si nombreuses et si profondes que rien de tel ne s'était vu depuis les temps de Guizot et de Duruy.

Dans cette région moyenne de l'instruction publique, dans cet enseignement secondaire où vous préparez, Messieurs, les officiers de la nation, les réformes, bien que ne mettant pas en jeu les rouages parlementaires, n'en ont pas moins vivement passionné l'opinion publique. Au sein de ce Conseil supérieur, où, pour la première fois, nous le savons mieux que personne, mon digne collaborateur M. Chalamet et moi, l'un président et l'autre rapporteur de la commission parlementaire qui l'a institué, vous aviez des représentants de votre libre choix, — il s'éleva de belles, d'éloquentes discussions. Ce fut un magnifique mouvement intellectuel, caractérisé par une sorte — si l'on peut ainsi parler — d'agitation sereine, et dont nous devons être fiers comme de notre 1789 universitaire.

Avec un élan de générosité vraiment patriotique, les hommes les plus attachés à la tradition firent abnégation de toutes leurs préférences, et il sortit de là un programme qui marque sur le passé un immense progrès.

Ces réformes, Messieurs, je vous le dis avec un sentiment sincère et intime, ne pourraient courir qu'un danger, un seul : ce serait la recherche généreuse, mais imprudente, d'autres réformes plus avancées, de progrès nouveaux et prématurés. Je ne suis pas suspect à cet égard ; je ne me déclare pas absolument satisfait de ce qui existe ; j'ai fait mon possible pour obtenir davantage ; j'ai essayé d'y déterminer le Conseil supérieur ; je me suis défendu jusqu'à l'extrémité : ici même, à cette place, j'ai brûlé mes dernières cartouches.

Mais j'ai compris, le vote acquis et la fumée de la bataille à peine dissipée, qu'il fallait nous replier tous sur le gros de l'armée, pour former une majorité compacte qui donnât une autorité définitive aux résultats de nos délibérations. Oui, nous nous sommes alors résolus à ajourner nos espérances, dans leur intérêt même et pour ne pas les compromettre par une intervention imprudente. Je me souviens même d'avoir alors employé une expression que peut seule excuser mon éducation de physiologiste : « Maintenant, Messieurs, dis-je à mes amis et collègues, *il s'agit de digérer.* »

Car la grande ennemie des réformes, c'est l'impatience brouillonne. Elle n'aura point d'accès ici. La marche commencée ne subira pas d'à-coup. Je voudrais que mon arrivée aux affaires eût au moins cette signification et cet avantage de prouver que le changement de personne n'a point apporté de changement dans la direction du mouvement. J'aurai pour souci, non pas unique, mais pour souci premier de veiller à la complète exécution des volontés du Conseil supérieur. Non pas seulement parce que les réformes réalisées sont bonnes, mais aussi et surtout dans l'intérêt des réformes futures. Car le temps de celles-ci viendra d'autant plus tôt que les autres auront pris assiette et solidité. Un bon architecte attend que les fondations soient sèches pour bâtir l'édifice. En respectant ainsi les points acquis, je préserve les droits de l'avenir, d'un avenir qui dépasse sans doute les horizons bornés d'un ministre,

..... qui fragilem truci
Commisit pelago ratem....

Ce n'est pas qu'il n'y ait actuellement rien à faire.

D'abord, ce n'est pas une petite besogne que de faire des réformes décidées en principe une œuvre en fait définitive; puis, je crois aux avantages de quelques modifications dans l'organisation et la discipline intérieure de nos établissements, à l'utilité d'une liberté plus grande laissée aux maîtres, surtout dans nos grands lycées, à la nécessité de donner à la liberté de conscience son plein développement.

Voilà mes sentiments, Messieurs; je ne serais pas étonné s'ils étonnaient quelques-uns d'entre vous. Vous me pardonnerez de ne vous avoir rien dit de bien nouveau : je ne porte pas sur moi de boîte à surprises. C'est un langage sincère que j'ai parlé devant vous.

Il n'est pas non plus bien neuf, mais il est bien sincère de vous dire : La confiance entre nous doit être complète; nous travaillerons ensemble, unis par le sentiment du devoir, par l'amour de la jeunesse, par le culte de la patrie. »

M. Hérold, préfet de la Seine, avait tenu à présenter lui-même les directeurs et directrices de première classe des écoles primaires de Paris :

C'est la première fois, aujourd'hui, leur a dit le Ministre, que vous êtes associés à cette fête de la famille universitaire; je vous remercie de votre empressement à y prendre part. J'y vois le signe visible, la consécration définitive de votre admission dans le sein de cette famille.

Vous en faisiez de droit partie de tout temps. Pour ma part, depuis plusieurs années, j'ai pu apprécier, par moi-même, les mérites, le dévouement, le zèle professionnel de ce grand corps des instituteurs de la Seine. De votre côté, vous me connaissez comme je vous connais : entre nous, de longs discours ne sont pas nécessaires. Je vous ai déjà exposé mes idées et elles ne changeront pas. Entre le langage du Ministre et celui du Député, il pourra y avoir des différences de formes : il n'y en aura ni dans les intentions, ni dans les actes. Déjà une partie de nos idées communes est passée dans les faits : les écoles normales s'organisent, le brevet est devenu obligatoire, l'instruction est gratuite; bientôt, sans doute, la laïcité et l'obligation seront inscrites dans la loi. Mais qu'il nous reste encore à faire! Perfectionner les programmes, améliorer le sort matériel des éducateurs de la nation, leur assurer l'indépendance et la dignité personnelles..., non pas ici à Paris : déjà vous jouissez de ces biens; mais c'est à ceux qui souffrent dans le fond de nos campagnes qu'il faut songer. Le maître doit être libre et respecté partout, parce que l'enfant du moindre hameau a les mêmes droits devant la nation que l'enfant des grandes villes. L'éducation lui est due, aussi complète, donnée par d'aussi bons maîtres qu'à Paris même. C'est encore pour cette raison que nous devons élever les petits traitements, assurer au maître l'avancement sur place. Sur tous ces points, nous aurons aisément gain de cause, car la majorité du Parlement pense comme moi, comme vous, comme tous les républicains de France; c'est un signe heureux des temps que bien des vérités, âprement contestées il y a dix ans, soient devenues aujourd'hui des banalités, parce qu'elles ont conquis tous les esprits.

Une autre chose vous manque encore. Lakanal disait : « Le maître d'école a pour premier vœu d'être classé parmi les fonctionnaires publics. » Votre présence ici dit assez que vous êtes classés à votre rang. Toutefois, ce ne sera chose entièrement faite et vous ne serez à votre vraie place, je le dis devant M. le Préfet de la Seine, qui ne me désapprouvera pas, que le jour où vous releverez uniquement de vos chefs naturels. Il faut que l'instituteur soit délivré du souci de la politique, à l'abri de ses oscillations, tout entier consacré à son œuvre sublime.

Tels sont nos projets; car ils sont à vous comme à moi. Nous y collaborerons ensemble, et si, au cours de cette laborieuse tâche, j'éprouvais quelque échec, c'est auprès de vous que je viendrais m'en consoler et me réconforter, comme Antée reprenait ses forces en touchant la Terre sa mère.

A six heures et demie, la réception était terminée.

LA LEÇON INAUGURALE DE M. LICHTENBERGER

M. Ernest Lichtenberger, qui supplée cette année M. Mézières à la chaire de littérature étrangère, a ouvert son cours, mardi dernier, 6 décembre, devant un auditoire nombreux et choisi; le public, composé en partie d'aspirants à la licence et à l'agrégation, qu'il avait su grouper l'année dernière autour de sa chaire de maître de conférences, ne pouvait manquer de lui rester fidèle. M. Lichtenberger d'ailleurs fait autorité dans la branche d'enseignement qu'il professe. Son livre sur *les Poésies lyriques de Gœthe*, l'a placé d'emblée au premier rang parmi les publicistes français qui nous initient à la littérature allemande. C'est un ouvrage que l'Allemagne nous envie et que les compatriotes de Gœthe avaient oublié de faire. C'est aussi de Gœthe que M. Lichtenberg doit nous entretenir cette année; il expliquera *Gœtz de Berlichingen*, et comme il n'y a pas moins de trois versions de ce drame, dont la composition se rapporte à trois périodes bien distinctes de la vie de l'écrivain, le commentaire à la fois littéraire et grammatical que M. Lichtenberger nous promet ne peut manquer d'être du plus vif intérêt. M. Lichtenberger appartient à l'école nouvelle, à la jeune Sorbonne qui tend à substituer aux cours généraux et oratoires, les cours spéciaux et d'érudition.

Mais soit coquetterie bien légitime, soit désir de se conformer à l'antique usage, il a voulu débuter par une leçon plus générale, qui peut au reste servir d'introduction à son cours. Il a donc présenté, dans une langue pleine de grâce et d'une irréprochable élégance, un tableau achevé de l'œuvre dramatique de Gœthe. Ce n'était pas chose aisée de résumer dans une leçon d'une heure tant d'œuvres d'inégale valeur et de tendances contraires qui ont marqué les diverses phases de la vie si longue de l'écrivain, et qui portent en elles l'empreinte de l'adolescence, de la jeunesse, de la maturité et de la décadence sénile de ce prodigieux génie. Il est bien entendu que ce mot décadence s'adresse au poète et non au penseur. Au déclin de sa vie, sa verve poétique l'avait trahi, mais son intelligence persistait, aussi ferme, aussi vive, aussi lumineuse. M. Lichtenberger, que nous croyons un admirateur acharné de Gœthe, a eu le bon goût, le tact, le courage même de marchander les éloges au second *Faust*.

Mais quel cantique des cantiques il entonne en l'honneur du vrai *Faust*, le seul, le premier! Nous ne pouvons résister au plaisir de placer sous les yeux de nos lecteurs cette page enthousiaste et éloquente.

E. D.-B.

Prométhée était bien éloigné de Gœthe, et cette fiction l'obligeait à trop de détours pour traduire ses sentiments secrets; il lui fallait un type plus moderne pour exprimer avec force, avec éloquence, tout ce que son esprit et son cœur contenaient d'aspirations sublimes et de lâches défaillances, d'élans tumultueux et de désenchantement, toutes les fièvres de ses sens, toutes les contradictions de sa pensée, toutes les passions de son âme, toute sa misère et toute sa grandeur. Ce type, ce fut le docteur Faust, l'alchimiste avide de connaître les secrets de la nature et qui ne craint pas,

pour les pénétrer, de conclure un pacte avec le Diable. La légende, le théâtre, les pièces de marionnettes l'avaient popularisé ; Goethe s'en empare et le transforme à son image. Cette fois, il a trouvé son vrai héros, et pourtant il ne termine pas son drame; mais s'il le laisse inachevé, ce n'est pas qu'il se soit détaché de Faust comme de Mahomet, de Prométhée, de Jules-César et de Socrate. Il semble plutôt qu'il craigne de quitter cet autre lui-même; il veut qu'il l'accompagne à travers toutes les métamorphoses de sa vie, qu'il se modifie en même temps que lui, qu'il se dégage, comme lui, des ténèbres et des vapeurs qui enveloppent sa pensée et ses sentiments pour marcher vers les régions sereines de la sagesse. Souvent la distance est grande entre eux; le poète a fait du chemin et a laissé loin derrière lui son frère idéal; on les dirait brouillés pour jamais, et toujours ils se rejoignent. Parfois le poète orgueilleux se retourne vers ce frère que l'ingrat reconnaît à peine; il l'insulte, il le traite de barbare et de bouffon; il l'appelle (injure mortelle) un tragélaphe, c'est-à-dire un monstre moitié bouc, moitié cerf; s'il consent à ne pas l'abandonner, il est bien entendu que c'est pure sympathie et commisération humaine. Puis soudain, tout cet orgueil tombe et fait place à un sentiment tout opposé. En regardant ce frère de plus près, en se comparant à lui, il est attristé, humilié; il s'aperçoit qu'il a vieilli, qu'il s'est blasé, que son cœur s'est refroidi; il se demande avec mélancolie s'il est digne de marcher encore côte à côte avec cet ami dont les allures sont si jeunes, dont le regard est si vif et si passionné.

Selon que l'orgueil ou l'humilité des ans l'emporte, il essaie de le dresser aux leçons de sa sagesse ou s'oublie à redevenir jeune avec lui. — Mais les années s'accumulent, et avec elles augmente l'opiniâtreté du poète. Plus de condescendance, plus de compromis. Il ne peut se passer de l'ami de sa jeunesse, mais il le tyrannise; il le contraint à se faire Grec comme lui, à descendre dans le royaume des Mères, à assister aux fantasmagories symboliques du sabbat classique, il le force d'épouser Hélène ; et lorsqu'en fin les passions de Faust se sont apaisées, et que, comme la sienne, sa vieillesse se couronne de sagesse, d'expérience et de sérénité, lorsque ensemble ils ont trouvé le mot de l'énigme de la destinée humaine, — travail et activité, — ils s'affaissent et tombent ensemble! indissolublement unis dans la mort comme dans la vie, ou plutôt, dans une commune et glorieuse immortalité.

Pour ne pas m'attarder à l'appréciation d'un drame qui, chaque fois qu'on l'aborde, irrite la curiosité, j'en résume ainsi les traits dominants : point d'unité, ni dans l'action, ni dans les caractères, ni dans le style ; des scènes détachées, des groupes de scènes vivantes, comiques ou tragiques; des figures dont le relief et le coloris font oublier les incorrections du dessin; un style tout en saillie, familier et sublime, poétique et nerveux, lyrique et dramatique; en somme, une œuvre unique, hors de pair, un ensemble plutôt qu'un tout, mais d'où jaillit une flamme si vive, que l'intensité d'impression éteint toutes les disparates et substitue à l'unité logique, à l'unité dramatique elle-même, une unité supérieure qui emporte toutes les résistances et toutes les chicanes de la critique.

M. PASTEUR, DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE

Nous sommes heureux d'annoncer que l'Académie, dans sa séance du 9 décembre, a nommé M. Pasteur au fauteuil laissé vacant par la mort de M. Littré. M. Pasteur a été élu au premier tour de scrutin, à une grande majorité.

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

L'INSTRUCTION PUBLIQUE DEPUIS 1789 JUSQU'A 1808

RAPPORT AU MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES CULTES

Monsieur le Ministre.

L'histoire de l'instruction publique en Francc a provoqué depuis quelques années des recherches nombreuses, persévérantes, et d'un grand intérêt.

Pour la période moderne, grâce à l'initiative prise en 1823 par M. de Montalivet, les matériaux de cette histoire se sont en quelque sorte déposés dans les statistiques officielles, ainsi que dans les recueils de documents législatifs et administratifs.

Pour la période tout à fait ancienne, l'érudition aidée par des convictions ardentes, quelquefois même par le désir de faire triompher une idée préconçue, a tiré des archives publiques et privées une foule de documents propres à nous faire connaître l'état des écoles sous l'ancien régime. Plusieurs de vos prédécesseurs ont encouragé ces travaux, ont convié l'administration universitaire à les seconder, y ont contribué directement par les missions qu'ils ont confiées, ou par les souscriptions qu'ils ont accordées à maintes reprises.

Une seule période est restée jusqu'ici non pas inconnue, mais très mal connue, et c'est précisément celle où prennent leur origine toutes nos modernes institutions scolaires, celle qui s'étend de 1789 au Consulat. Sur cette époque mémorable dans l'histoire de tous les services publics, mais qni fut particulièrement décisive pour le développement de l'instruction nationale, on peut dire que la lumière n'a pas encore été faite. Non seulement la passion s'en est emparée, et a sur plus d'un point substitué la légende à l'histoire, mais les documents mêmes à l'aide desquels l'étude impartiale aurait pu se faire n'ont été que très imparfaitement publiés : quelques-uns ne sont jamais sortis des archives; d'autres, bien qu'imprimés, sont devenus si rares qu'il est presque impossible de les consulter; enfin et surtout, imprimés ou manuscrits, ils ne sont connus du grand public qu'à l'état de pièces éparses et de textes incohérents, dont on ne peut ni suivre l'enchaînement ni apprécier la portée, faute d'être en mesure de les rapprocher comme il le faudrait, semaine par semaine, et presque jour par jour, des évènements qui se succédaient si rapidement dans cette grande époque.

Ne pensez-vous pas, Monsieur le Ministre, que le gouvernement de la République rendrait service aux amis de la vérité historique, en même temps qu'il remplirait un devoir de piété filiale, en rassemblant tous ces documents, et en les publiant dans leur ensemble, sans autre commentaire que des notes explicatives?

La publication que j'ai l'honneur de vous proposer, Monsieur le Ministre, pourrait comprendre : les extraits des cahiers de 1789 résumant les vœux de la nation; les rapports de Talleyrand et de Condorcet aux deux premières Assemblées; les plans d'éducation nationale présentés à la Convention par Lepelletier, Romme, Bouquier, Lakanal, Daunou, avec les débats qu'ils ont soulevés; tous les procès-verbaux importants que contiennent les

registres du comité d'instruction publique, du comité de salut public, et de cette commission exécutive (1794-1795) qui fut en France la première organisation d'un ministère spécial de l'instruction publique; les rapports des conventionnels en mission dans les départements; les adresses des administrations départementales et leurs premières ébauches de statistiques scolaires; puis les débats des Cinq-Cents et des Anciens relatifs aux questions d'enseignement; les actes du ministère de l'intérieur sous le Directoire et pendant les premières années du Consulat; enfin, à toutes ces époques, les extraits de la correspondance conservée aux Archives nationales ainsi que dans beaucoup d'archives départementales, extraits qui permettraient de se rendre compte de l'état de l'enseignement à ses divers degrés, de l'étendue des réformes tentées ou accomplies et de l'accueil qu'elles reçurent de l'opinion publique.

Ce n'est point là un travail qui se puisse faire avec précipitation, il exigera plusieurs années de recherches méthodiques et de soigneux classements. Aussi importerait-il qu'il fût confié à une commission permanente, nommée par vous, Monsieur le Ministre, et réunissant toutes les conditions de compétence et d'impartialité. En ce domaine, plus peut-être qu'en aucun autre, la meilleure manière d'honorer l'œuvre immortelle de la Révolution, c'est de la mettre tout entière sous les yeux de la France, dans la simplicité des textes authentiques.

Il ne faut pas que nous arrivions au centenaire de 1789 sans avoir donné à la mémoire de nos pères cette marque de respect.

En même temps qu'il attestera la reconnaissance nationale envers les premiers organisateurs de notre enseignement public, ce recueil de documents officiels nous servira encore à juger avec plus de modestie les progrès mêmes dont nous avons le droit de nous féliciter. Il nous fera mieux voir ce que sont nos travaux d'aujourd'hui, comparés à l'effort prodigieux de ces grands novateurs qui tiraient tout d'eux-mêmes. Et ce sera peut-être en mesurant nos institutions actuelles à l'idéal qu'ils traçaient, il y a bientôt cent ans, d'une main si ferme et si hardie, que nous apprécierons dignement, et ce qu'ils ont fait, et ce qu'il nous reste à faire.

Si vous approuvez, Monsieur le Ministre, la proposition que j'ai l'honneur de vous soumettre, je vous prie de vouloir bien revêtir de votre signature le projet d'arrêté ci-joint, et de désigner les personnes que vous appellerez à former la commission chargée de fixer le plan et de rassembler les éléments de la publication projetée.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mon dévouement profondément respectueux.

L'inspecteur général, directeur de l'enseignement primaire,
F. Buisson.

Le Ministre de l'instruction publique et des cultes,

Arrête :

Article premier. — Il est institué au ministère de l'intruction publique une commission chargée de préparer la publication des documents relatifs à l'histoire de l'instruction publique, pendant la période de 1789 à 1808.

Art. 2. — Cette commission est composée comme suit :

Président : M. le Ministre de l'instruction publique.

Vice-présidents : MM. Louis Blanc, député; Gréard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'Académie de Paris; Henri Martin, de l'Académie française, sénateur.

Membres de la commission : MM. Carnot, sénateur; A. Chalamel, conservateur de la bibliothèque Sainte-Geneviève; Et. Charavay, archiviste paléographe; Compayré, député; Delisle (Léopold), membre de l'Institut,

directeur-administrateur de la Bibliothèque nationale; Dide (Auguste), publiciste; Dreyfus-Brisac, publiciste; du Mesnil, conseiller d'Etat; Gazier, professeur agrégé de l'Université; Hamel (E.), publiciste; Lavisse, professeur à la Faculté des lettres de Paris; Marais de Beauchamp, chef de bureau au ministère de l'instruction publique; Maury (Alfred), membre de l'Institut, directeur des Archives nationales; Melouzay, membre du conseil supérieur de l'instruction publique; Monod (G.), directeur de l'Ecole des hautes études; Pelletan (Camille), député; Pressensé (de), ancien député; Quicherat, membre de l'Institut, directeur de l'Ecole des chartes; Rambaud (A.), chargé de cours à la Sorbonne; Rocquain (Félix).

Secrétaire général : M. F. Buisson, inspecteur général de l'instruction publique.

Art. 3. — La commission nommera, sous réserves de l'approbation du ministre, les secrétaires et secrétaires-adjoints dont le concours lui paraîtra nécessaire.

Art. 4. — Une somme de 10,000 francs sera prélevée sur le budget de l'instruction (chap. 34, art. 3) pour faire face aux dépenses qu'entraînera la préparation de cette publication pendant l'année 1881.

Fait à Paris, le 28 novembre 1881.

P. Bert.

AGRÉGATION DES LYCÉES. — CONCOURS DE 1882

LISTE DES OUVRAGES QUE LES CANDIDATS AUX DIVERSES AGRÉGATIONS ET AU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES AURONT A TRADUIRE, A EXPLIQUER OU A COMMENTER, ETC., EN 1882, CONFORMÉMENT AUX PRESCRIPTIONS DES ARTICLES 17, 18, 22, 25, 27, 31, 33 DU STATUT DU 27 FÉVRIER 1869

AGRÉGATION DE PHILOSOPHIE

AUTEURS GRECS

Platon, *le Timée*. — Aristote, *Physique*, livre II. — Alexandre d'Aphrodisias, *Traité du Destin*.

AUTEURS LATINS

Cicéron, *de la Nature des Dieux*, livre Ier. — Sénèque, *Lettres*, de la centième à la dernière.

AUTEURS MODERNES

Leibniz, *Critique de la philosophie de Descartes* (édition Gerhard). — Malebranche, *Morale*.

SUJETS DE THÈSES

I. Philosophie de l'école d'Elée. — II. Les sophistes. — III. Théories de Platon, d'Aristote, de Leibniz, sur la définition. — IV. Philosophie de Spinoza. — V. Morale de Kant et de Fichte.

AGRÉGATION DES LETTRES

AUTEURS GRECS

Homère, *Iliade*, chant XXIII.—Pindare, *Pythique*, IV.—Eschyle, *Perses*. — Euripide, *Médée*. — Apollonius de Rhodes, *Argonautiques*, chant III,

depuis le vers 576 jusqu'à la fin. — Thucydide, livre VII, depuis le chapitre XLII jusqu'à la fin. — Platon, *Phédon*. — Démosthène, *Discours contre Midias*.

AUTEURS LATINS

Lucrèce, livre Ier, vers 1-411. — Virgile, *Enéide*, chant VIII. — Horace, *Epître aux Pisons*. — Stace, *Thébaïde*, chant VI, vers 249-645. — Cicéron, *sur l'Orateur*, livre Ier. — Tite-Live, livre XXII. — Tacite, *Annales*, livre XIV.

AUTEURS FRANÇAIS

Joinville, *Chronique de saint Louis*, les quatorze premiers chapitres. — Le loyal serviteur, *Histoire de Bayard*, les huit premiers chapitres. — Joachim Du Bellay, *Défense et illustration de la langue française* (édition E. Person). — Corneille, *Polyeucte ; Nicomède*. — Racine, *Iphigénie ; Phèdre*. — Boileau, *Art poétique*. — Bossuet, *Sermons sur l'honneur du monde et sur la mort* (édition Gandar). — La Bruyère, *des Ouvrages de l'esprit*. — Buffon, *de l'Homme*.

AGRÉGATION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

TEXTES

Pausanias. livre V: chapitres VII à XXVII inclusivement. — Arrien, *Le périple du pont Euxin* (Cf. Henry Chotard, *Le périple de la mer Noire*, par Arrien. Traduction, étude historique et géographique, index et carte. Paris, 1860, in-8°). — Cicéron, second discours sur *la Loi agraire* contre Rullus, en 37 chapitres (Cf. l'édition avec notes de W. Zumpte, Berlin, 1861, in-8°). — Tite-Live, livre II, les 41 premiers chapitres. — Montesquieu, *Esprit des Lois*, livres XVIII, XX, XXI, XXII.

THÈSES

1° Les lois agraires chez les Romains, depuis les Gracques inclusivement jusqu'à la fin de la République. (De cette thèse seront tirés environ cinq sujets de leçons.)

Cf. Ant. Macé, *Histoire des lois agraires*, 1846, in-8°. — Laboulaye, *Des lois agraires chez les Romains*, dans la *Revue de législation et de jurisprudence*, 1846. — E. Garsonnet, *Histoire des locations perpétuelles et des baux à longue durée*, 1879, in-8°. — V. le texte de la loi Thoria dans le tome Ier du *Corpus* de Berlin, avec commentaires; — dans le *Novum Enchiridion juris romani* de M. Ch. Giraud, 1878, in-12; — dans C.-G. Bruns, *Fontes Juris romani antiqui*, in-8°, etc.

2° Etudier, d'après les documents contemporains, notamment d'après le *Codex carolinus* et le *Liber pontificalis*, les relations entre les papes et les princes carlovingiens pendant le huitième siècle. Rôle de la papauté dans l'établissement de la dynastie carlovingienne. Intervention des Carlovingiens en Italie. Donations au Saint-Siège. Rétablissement de l'empire. (Environ trois sujets de leçons.)

Le *Codex carolinus* se trouve au tome 98 de la *Patrologie* latine de Migne, et mieux au tome 4 de Jaffé : *Bibliotheca rerum germanicarum : Monumenta carolina*, Berlin, Weidmann, 1867, in-8°. — Le *Liber pontificalis* se trouve au tome 128 de la même collection Migne. — Cf. le recueil de dom Bouquet, tome 5 ; le tome 1er des *Rerum germanicarum scriptores* de Pertz, etc. — Un récent ouvrage publié en allemand, par M. Martens, *Die rœmische Frage unter Fippin und Karl dem Groszen*, Stuttgard, 1881, in-8°, offre, réunis et cités plus intégralement, le plus grand nombre des textes relatifs à cette question.

3° Etudier, en s'appuyant particulièrement sur les témoignages des cahiers préparés pour les États généraux, l'état des personnes au commen-

cement de 1789; clergé, considéré comme ordre privilégié; noblesse, ses privilèges; bourgeoisie, administration municipale; paysans. Etat des terres. Droits féodaux (environ cinq leçons).

Nota bene. — Chaque sujet de leçon tiré des thèses sera traité par deux candidats consécutivement. L'étendue générale du programme et le nombre des leçons à préparer se trouvent, par ce moyen, réduits de moitié.

AGRÉGATION DE GRAMMAIRE

AUTEURS GRECS.

Homère, *Odyssée*, livre IX, édition Pierron. — Sophocle, *Antigone*, édition Tournier. — Euripide. *Iphigénie à Aulis*, édition Weil. — Hérodote, *Morceaux choisis*, édition Tournier, p. 222-292. — Xénophon, *Anabase*, livre Ier; édition Kuhner (Teubner) ou Rehdantz (Weidmann). — Démosthène, *Pro corona*, édition Weil.

AUTEURS LATINS

Lucrèce, livre Ier, édition Bernays; du vers 1 au vers 550. — Virgile, *Enéide*, livre VIII; édition E. Benoist. — Horace, *Odes*, livre III; édition minor Keller et Holder (Teubner). — Cicéron, *De oratore*, livre Ier; édition Pidrit (Teubner).— Tacite, *Annales*, livre XIV; édition Jacob (Hachette).— Tite-Live, livre XXII; édition Benoist et Riemann ou édition Harant.

AUTEURS FRANÇAIS

Montaigne, *Extraits*, édition Réaume, p. 180-225 (Belin). — Bossuet, *Sermons sur l'honneur du monde* et *sur la mort*. (Choix de sermons de Gandar, chez Didier, ou de Brunetière, chez Didot.) — Labruyère, *Des ouvrages de l'esprit*.— Corneille, *Nicomède*, édition Naudet.— Racine, *Iphigénie*. —La Fontaine, *Fables*, livres VII et VIII.

Les candidats seront, en outre, interrogés :

1° Pour le grec, sur la grammaire grecque (déclinaisons, conjugaisons, syntaxe de l'article et syntaxe des modes);

2° Pour le latin, sur un chapitre de la syntaxe de la grammaire latine de Madvig (coordination et subordination des propositions, livre II, chapitre IX); sur l'emploi du pronom dans Tite-Live, d'après les *Etudes sur la langue et la grammaire de Tite-Live*, de M. Riemann, p. 87-148; sur le livre de M. Weil, *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes*.

3° Pour le français, sur la *Chanson de Roland*, du vers 1017 au vers 1422. Les candidats devront expliquer le sens du texte, traduire ce texte en latin étymologique, et expliquer le passage des mots du latin en français et du vieux français en français moderne.

AGRÉGATION D'ALLEMAND

AUTEURS ALLEMANDS

Klopstock, Odes : *Petrarca und Laura*. — *Dem Erloeser*. — *An Gleim*. — *Weissagung*. — Lessing, *Hamburgische Dramaturgie*, *Emilia Galotti*. — Weiland, *Oberon*.— Herder, *Der Cid*.— Gœthe, *Der Gott und die Bajadere*. — *Alexis und Dora*. *Goetz von Berlichingen*. — *Iphigénie*. — Schiller, *Das Ideal und das Leben*. — *Resignation*. — *Die. Jungfrau von Orléans*. — G. Grimm, *Deutsches Woerterbuch* von J. Grimm und W. Grimm (erste Lieferung-Vorrede). — F. Ruckert, *Die Weissheit des Brahmanen*.— Schleicher, *Die Deutsche Sprache*. — Freytag, *Die Journalisten*.— *Der Gelehrte*.

AUTEURS FRANÇAIS

Corneille, *Le Cid*. — Bossuet, Oraison funèbre de Madame (Henriette

d'Angleterre). — Racine, *Les Plaideurs*. — Molière, *Les Femmes savantes*. — Voltaire, *Le Siècle de Louis XIV*. — Michelet, *Précis de l'Histoire de France*. — Littré, *Histoire de la langue française*. — Augier et Sandeau, *Le Gendre de M. Poirier*.

AGRÉGATION D'ANGLAIS

Lord Bacon, *Essays*. — Spenser, *the Færy Queen*, first book. — Shakespeare, *Hamlet*. — Milton, *Samson Agonistes*. — Bunyan, *the Pilgrim's progress*, first part. — Pope, *the Rape of the lock*. — Cowper, *the Task, fourth book*. — Walter Scott, *Old Mortality*. — Edgar Poe, *the Raven*. — George Elliott, *Adam Bede*.

AGRÉGATION DES SCIENCES MATHÉMATIQUES

Les parties du programme de la licence ès sciences mathématiques sur lesquelles portera l'une des compositions d'admissibilité pour le concours d'agrégation des sciences mathématiques en 1882 sont les suivantes :

I. — *Calcul différentiel et intégral.*

Définition et propriété des fonctions z, e^z log z^z, sin z, cos z,..... z désignant une variable imaginaire.

Définition de l'intégrale $\int_{z_0}^{z_1} f(z)\,dz$, la variable z allant du point z au point z_1 par un chemin donné. Si la fonction $f(z)$ est uniforme et continue à l'intérieur d'un aire à contour simple, l'intégrale prise suivant le contour est nulle.

Formule de Mac-Laurin pour les fonctions d'une variable imaginaire.

Discontinuité polaire de la fonction $f(z)$. Résidu relatif à un pôle. L'intégrale prise suivant un contour à l'intérieur duquel la fonction est uniforme et continue, à l'exception de certains pôles, est égale au produit de $2\pi i$ par la somme des résultats relatifs à ces pôles.

II. — *Statique.*

Composition des forces appliquées à un même point.— Composition des forces parallèles.— Centre de gravité.— Composition des couples.— Condition d'équilibre d'un corps solide. — Application aux machines simples. — Attraction des ellipsoïdes. — Propriétés élémentaires du potentiel.

III. — *Cinématique.*

Composition des mouvements. — Composition des vitesses. — Composition des translations et des relations. — Composition des accélérations.— Théorème de Coriolis.

IV. — *Dinamique.*

Mouvement d'un point pesant sur la cycloïde.— Tautochrone. Brachistochrone. — Pendule dans le vide et dans un milieu résistant. — Pendule conique. — Pendule de Foucault.

ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SPÉCIAL

Les épreuves préparatoires que les candidats à l'agrégation de l'enseignement secondaire spécial (section littéraire et économique) auront à subir, en 1882, porteront sur les matières ci-après désignées, savoir :

I. — *Littérature.*

I. Montaigne, *Essais*, les chapitres intitulés: *De l'Institution des enfants*, livre Ier, chap. 25, et *Apologie de Raimond Sebond*, livre II, ch. 12.

— II. Malherbe, *Œuvres poétiques.* — III. Mathurin Régnier, *Satires.*— IV. La Rochefoucauld, *Maximes et réflexions morales.* — V. La Fontaine, *Fables.* — VI. Pascal, *Pensées, Opuscules philosophiques.* — VII. Boileau, *Satires, Epîtres.* — VIII. Labruyère, *Les Caractères.* — IX. Fénelon, *Télémaque.* — X. Voltaire, *Essais sur les mœurs.* Principales lettres. — XI. J.-J. Rousseau, les deux discours composés pour l'académie de Dijon. —*Emile ou de l'Education.* — XII. Vauvenargues, *Maximes.* — XIII. Gilbert, *Satires. Poésies lyriques.* — XIV. Bernardin de Saint-Pierre, *Paul et Virginie.*—XV. Châteaubriand, *Génie du Christianisme, Atala, Les Martyrs.*

II. — *Histoire.*

Histoire de France et histoire générale, de 1610 à 1715.

III. — *Géographie.*

L'Asie, l'Afrique, l'Amérique et l'Océanie.

IV. — *Législation.*

De la propriété et de ses démembrements, usufruit, usage, habitation, servitudes (art. 544-710 c. civ.). — De la propriété industrielle, littéraire, artistique. — De l'expropriation pour cause d'utilité publique.

V. — *Économie politique.*

La production et la consommation des richesses.

CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

AUTEURS ALLEMANDS

Goethe, *Campagne de France.* — Schiller, *Révolution des Pays-Bas.* — Voss, *Louise.* — Uhland, *Poésies lyriques.*

AUTEURS FRANÇAIS

Voltaire, *Charles XII.* — Molière, *l'Avare.*

AUTEURS ANGLAIS

Shakespeare, *le Roi Lear.* — Dickens, *les Temps difficiles* (*hard Times*).

AUTEURS ITALIENS

Dante, *le Purgatoire*, chants XX à XXX. — Machiavel, *Discours sur la première décade de Tite-Live.*

AUTEURS ESPAGNOLS

Ercilla, *la Araucana.* — Antonio de Solis, *la Conquista de Mejico.*

BIBLIOGRAPHIE

L'Enseignement supérieur libre. Luttes et destinées, organisation et réformes, par M. F. Duilhé de Saint-Projet (Lille-Bruges, 1881).

Sous ce titre, M. D. de Saint-Projet publie une brochure de 31 pages, qui était originairement un article de la *Revue des Lettres chrétiennes*. Après avoir fait rapidement l'historique des établissements libres d'enseignement supérieur autorisés par la loi de 1875, l'auteur indique les différentes missions qui incombent à ces institutions catholiques, et dans une seconde partie les moyens propres à en assurer le succès. Nous ne saurions mieux donner une idée de la première partie de cette brochure qu'en reproduisant ici le résumé qu'en donne l'auteur, page 19 : « Nous venons d'indiquer les principales missions qui semblent réservées par la Providence à l'enseignement libre. — Continuer l'éducation morale et religieuse aussi longtemps que l'instruction supérieure, et préserver ainsi la foi et la vertu des jeunes gens ; — travailler à la restauration de la philosophie, élever et assainir la pensée, selon le vœu le plus cher de Léon XIII ; — ajouter à l'influence du clergé, à l'autorité doctrinale, discutée ou méconnue, l'autorité du savoir, la seule universellement acceptée ; — montrer vivante et agissante l'union de la science et de la foi, et ruiner par là même la plus funeste cause d'erreur et d'apostasie des temps modernes... »

Au nombre des moyens de réalisation que préconise M. D. de Saint-Projet, se place au premier rang la reconstitution en France des anciennes Universités autonomes, « ces individualités morales, si puissantes et si fécondes, telles que l'Église les avait autrefois fondées, ayant chacune son rôle, son nom, sa patrie... » Il voudrait qu'on donnât à l'institut catholique, « ce qui manque aux établissements officiels d'enseignement supérieur, ce qui leur manquera toujours, une vie propre, indépendante, autonome. La Faculté de l'État est un simple rouage, l'institut catholique doit être un organisme complet... »

Les pages suivantes traitent des méthodes d'enseignement et de l'organisation des Facultés. — Envisageant, à la fin, la situation actuelle, l'auteur ne craint pas de reconnaître que les meilleures réformes sont vaines en présence de ces deux grandes difficultés : « recruter de nombreux élèves, assurer les ressources indispensables. » Mais elles n'ébranlent point sa confiance dans le succès des instituts libres, car, dit-il, « le crucifix qu'on balaie des écoles, nous le mettrons plus en vue, entouré de plus d'honneur, et « il attirera tout à lui ».

Cette petite brochure, d'une lecture agréable, abonde en observations de détail et en critiques fort justes qui intéresseront tous ceux qui s'occupent des questions d'enseignement. Nous la signalons à ce titre, bien

que nous soyons loin de partager certaines opinions de l'auteur. Du reste, M. de Saint-Projet apprécie fort bien la vraie valeur des méthodes pédagogiques en y voyant le moyen le plus sûr d'atteindre un but supérieur, et le but que poursuivent les instituts libres, il le définit en termes très exacts, lorsqu'il dit en terminant : « Il faut que l'Église de France supplée par les forces intellectuelles à tout ce qu'on s'efforce de lui ravir de son pouvoir temporel, de son influence et de son autorité. »

L'Instruction publique chez les Grecs, depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu'à nos jours, par M. G. Chassiotis, officier d'Académie, ancien directeur du lycée grec de Péra, commissaire de la Grèce à l'Exposition universelle de Paris en 1878 (Paris, Ernest Leroux, 1881).

C'est essentiellement un livre de statistique que M. G. Chassiotis vient de publier ; l'auteur s'est modestement tenu à l'écart, il a voulu laisser parler les faits seuls et les chiffres surtout. Il nous expose dans l'ordre historique les efforts continus de l'Église grecque aussi bien que des laïques pour conserver parmi les Grecs opprimés et dispersés le souvenir des traditions nationales. On peut dire qu'on voit se renouveler pour les Hellènes le phénomène historique dont les Juifs sont l'exemple classique : la littérature des ancêtres est restée le palladium de leur nationalité. Le livre devient la patrie de l'exilé, et l'instinct de la conservation chez un peuple qui a encore de la vitalité et une inébranlable confiance dans l'avenir doit se manifester par une constante sollicitude pour l'instruction et l'éducation de ses enfants.

La statistique des écoles est par conséquent le baromètre qui nous renseigne le plus exactement sur le niveau intellectuel de cette nation et sur le rang qu'il lui convient d'occuper parmi les peuples civilisés ; aussi n'est-ce pas sans un orgueil bien légitime que M. Chassiotis a énuméré, — un peu abondamment peut-être, — tout ce qui a été tenté par les Grecs patriotes pour empêcher une dégénérescence dont le conquérant donne aujourd'hui l'exemple. Ces efforts ne sont pas restés sans fruit, et c'est avec quelque raison qu'un spirituel écrivain et fin observateur, qui visitait récemment Athènes, a pu dire que, « seuls, de toutes les races de l'Orient, les Grecs se sont trouvés dignes de la liberté le jour même où ils l'ont obtenue. » Athènes possède déjà une société lettrée dans laquelle, — trait caractéristique, — les femmes occupent le premier rang, non seulement par leur esprit, mais aussi par leur instruction. Son Université renferme des professeurs éminents à divers titres : M. Paparrigopoulos, en histoire ; en épigraphie, M. Koumanoudis, et MM. Calligas et Sarripoulos, comme jurisconsultes.

Les renseignements que nous fournit M. Chassiotis ne se réduisent pas aux sources officielles publiées par le gouvernement grec ; avec une grande persévérance l'auteur a recueilli pendant de longues années tous les documents relatifs à l'instruction dans ce qu'il appelle « la Grèce asservie », c'est-à-dire l'Épire, l'Albanie, la Thessalie, la Macédoine, la Thrace, l'Asie Mineure et les nombreuses îles de l'Archipel faisant face à ces provinces. Il s'occupe même des écoles grecques en Russie, dans les

principautés danubiennes et en Occident. Bien que ce volumineux ouvrage (XVI plus 550 pages) soit réparti en deux divisions très nettes : l'instruction chez les Grecs depuis 1453 jusqu'en 1831, et l'instruction dans le royaume grec et chez les Grecs de Turquie depuis cette dernière date jusqu'à nos jours, — on pourrait cependant lui reprocher de ne pas dessiner d'une manière assez lumineuse le progrès de l'éducation nationale, et de ne pas marquer assez nettement les diverses phases qu'il a traversées. L'auteur n'a voulu laisser dans l'ombre aucun des patriotes, ecclésiastiques ou laïques, qui ont travaillé à entretenir le feu sacré; mais dans ce nombre, que d'inconnus que la mention de leurs noms ne tirera jamais d'une obscurité imméritée sans doute, mais inévitable. La forêt, dit-on, empêche de voir les arbres; et c'est ainsi que, dans l'ouvrage de M. Chassiotis, nous avons peine à discerner, dans le grand nombre des ouvriers de la renaissance hellénique, les vrais chefs de file, ces hommes dont le nom reste dans l'histoire comme le titre de toute une période et l'exposant d'un grand mouvement. Non seulement l'exposition générale eût gagné à un groupement des détails en faisceaux reliés eux-mêmes par une idée d'ensemble, mais on est tenté de regretter que l'auteur n'ait pas envisagé tous ces riches documents, que sa patience a réunis, comme les sources d'une véritable histoire de la Grèce sous le joug. Il y a histoire en effet partout où il y a vie, c'est-à-dire pensée et action; et cette histoire toute spirituelle, pour n'être pas agrémentée de batailles et de crimes politiques, n'en est pas moins émouvante. Cette chanson populaire, qui nous montre les enfants, au plus fort de l'oppression turque, allant de nuit à l'école, *Nà mathainò grammata — grammata, mathèmata, — tou Theou poièmata,* ne vaut-elle pas une ballade guerrière? A côté des sacrifices que s'imposaient les riches particuliers pour fonder et soutenir des collèges et des lycées comme ceux de Chio, de Janina, etc., n'est-ce pas un charmant épisode que celui de cette société de jeunes gens de Cydonie, dont les membres s'imposèrent (sur le conseil d'A. Didot) l'obligation de « parler autant que possible et de leur mieux la angue hellénique, sous peine d'avoir, pour punition, à réciter trente vers d'Homère »? La place centrale est occupée par l'Église grecque qui a si bien compris la mission nationale qu'elle avait à remplir. Elle ne s'est pas bornée à conserver la culture pendant des siècles de barbarie, elle a eu à cœur de la répandre. L'Église a été longtemps le seul asile de l'hellénisme; au figuré, par l'initiative dévouée et intelligente de ses patriarches; au propre, en faisant souvent de ses édifices des écoles et de ses bedeaux des instituteurs. Il y a dans ces faits quelque chose qui rappelle les épisodes, les uns piquants d'originalité, les autres sublimes de dévouement, qu'on voit se produire en temps de guerre, au sein d'une ville assiégée; or cet état d'esprit, ordinairement éphémère, où les égoïsmes individuels se fondent en une action commune, a duré des siècles chez les Grecs opprimés et dispersés. N'avions-nous pas raison de dire qu'il y a là tous les éléments d'une histoire intéressante entre toutes, car elle se passe dans le monde de la pensée, elle raconte la lutte de l'intelligence contre la barbarie, lutte pour le moins aussi glorieuse que celle des guerres médiques, et qui se termine comme elles par une seconde victoire sur l'Asie.

A ce recueil de documents pour servir à l'histoire de l'instruction chez les Grecs, M. Chassiotis a joint un appendice donnant une statistique sco-

laire de l'année 1878-1879, avec cartes figuratives. Ce dernier bilan présente des chiffres assez encourageants, mais il prouve aussi qu'en matière d'instruction publique, les résultats ne répondent pas toujours à la grandeur des efforts. L'auteur l'avoue lui-même dans sa conclusion (p. 482) : « Que d'écoles, dit-il, bâties et entretenues aux frais de patriotes riches, mais incapables souvent, il faut bien le dire, d'écrire leur nom ! Que d'ouvrages publiés aux frais de citoyens incapables de les lire... ! » Ce sont là des ombres fâcheuses dans un brillant tableau. Comment se fait-il qu'à un si grand dévouement pour l'instruction se joigne chez les donateurs une telle ignorance? et qu'à côté de tant de *Syllogues* ou sociétés savantes, les classes riches présentent des cas pareils d'infériorité? C'est là un point qui aurait mérité d'être mis davantage en relief et étudié de plus près.

Sous la réserve de ces quelques observations qui ne touchent pas au fond de l'ouvrage, le livre de M. Chassiotis reste un recueil de documents précieux à consulter et désormais indispensable pour tous ceux qui voudront se rendre un compte exact de l'instruction chez les Grecs et traiter de la matière avec compétence.

Les Compagnies françaises d'assurances et le Gouvernement d'Alsace-Lorraine, par E. Thaller, professeur à la Faculté de Droit de Lyon. — 1 brochure de 62 pages, in-8°. Larose, éditeur.

Le gouvernement de l'Alsace-Lorraine a pris au mois de mars 1881 une mesure grave pour les intérêts français dans les provinces annexées à l'Allemagne : il a décidé que dorénavant les sociétés d'assurances françaises ne seront plus admises à faire leurs opérations dans le nouveau pays d'Empire. Cette mesure a donné naissance à des questions très délicates de droit international privé. Ces questions offrent un intérêt considérable non seulement au point de vue des sociétés frappées par la décision de M. de Manteuffel, mais encore au point de vue théorique. Elles se rattachent, en effet, au règlement à la fois si important et si difficile à faire de la condition légale des sociétés par actions en dehors de leur pays d'origine.

M. Thaller s'est proposé dans sa brochure d'examiner ces questions en jurisconsulte impartial, et il l'a fait de main de maître. Il expose d'abord d'une façon complète et parfaitement lucide les faits qui ont précédé la mesure nouvelle. Il arrive ensuite aux difficultés juridiques que la proscription des sociétés d'assurances françaises soulève. Il indique les trois argumentations principales auxquelles on a eu recours pour critiquer la décision du gouverneur de l'Alsace-Lorraine. Il considère, pour sa part, cette décision comme illégale, mais en reconnaissant que quelques-uns des arguments produits contre elle sont sans valeur ou tout au moins d'une valeur douteuse.

La loi française du 30 mai 1857 est toujours en vigueur en Alsace-Lorraine. Cette loi subordonne le droit des sociétés par actions d'un pays étranger d'agir en France à une autorisation préalable du gouvernement. En Alsace cette autorisation doit être donnée par le gouverneur. Les so-

ciétés d'assurances françaises ne peuvent produire aucune autorisation de ce genre. Aussi, prétend-on que, comme elles n'ont opéré jusqu'ici dans les pays annexés qu'en vertu d'une tolérance, rien n'empêche de leur fermer l'accès du sol Alsacien-Lorrain. C'est là la théorie du gouvernement allemand.

M. Thaller constate que trois arguments principaux ont servi à combattre cette théorie.

Le premier est tiré d'un principe de droit international généralement admis, proclamé même par des tribunaux allemands : une société par action constituée conformément aux lois d'un pays doit avoir le droit d'agir dans tous les autres. M. Thaller fait justement observer que c'est là un principe adopté par les auteurs, dont la consécration est désirable, mais qu'il ne saurait être appliqué en présence d'une loi formelle qui l'exclue : la loi du 30 mai 1857 a précisément pour but de l'écarter.

Une argumentation plus spécieuse a été rattachée au traité franco-allemand de Francfort de 1871. Ce traité accorde aux sujets des deux états contractants le traitement de la nation la plus favorisée. Le mot *sujets* comprend aussi bien les personnes morales que les individus. Il y a des pays dont les sociétés par actions sont admises à opérer librement en Alsace-Lorraine en vertu de traités. Ce droit doit appartenir aux sociétés françaises en vertu de la clause de la nation la plus favorisée. — M. Thaller reconnaît que ce raisonnement n'est pas décisif. Le sens large qu'on attribue au mot sujets est douteux. En outre, le gouvernement français lui-même, en autorisant par décrets à agir en France les sociétés de pays avec lesquels la France a conclu des traités de commerce contenant la clause de la nation la plus favorisée, paraît avoir reconnu que ces traités concernent les individus et non les sociétés.

Pour M. Thaller, si les sociétés françaises d'assurances ont le droit d'agir en Alsace-Lorraine et si leur expulsion du territoire de cette province est illégale, c'est qu'elle viole un droit acquis ou qu'elle s'appuie sur un texte de loi inapplicable dans l'espèce. L'auteur distingue, pour la démonstration de sa thèse, deux catégories de sociétés, celles qui se sont constituées en France avant la date du traité de Francfort qui a consommé l'annexion de l'Alsace-Lorraine à l'Allemagne, et celles qui ont été créées en France depuis ce traité. Les premières avaient un droit acquis à opérer à leur gré sur le territoire alsacien-lorrain ; car ce territoire était français lors de leur création. Ce droit n'a pu leur être enlevé par le traité ; l'annexion n'a d'effets que pour l'avenir ; elle ne rétroagit pas dans le passé. M. Thaller appuie cette idée générale par d'ingénieux raisonnements et par de curieux exemples. Il ne peut appliquer naturellement cette théorie des droits acquis aux sociétés d'assurances créées eu France postérieurement au traité de Francfort. Elles ne peuvent cependant être exclues de l'Alsace-Lorraine, sauf une exception qu'avec une parfaite impartialité M. Thaller reconnaît. Pourquoi la loi du 30 mai 1857 exige-t-elle que les sociétés étrangères soient autorisées par le gouvernement? Trop souvent les sociétés par actions, par les fraudes auxquelles elles donnent lieu, constituent un danger pour l'épargne nationale. Le gouvernement doit accepter comme bonne la législation qu'il est chargé d'exécuter ; mais les lois des pays étrangers peuvent être défectueuses, elles peuvent ne pas donner de garanties suffisantes au public qui entre en relations avec les sociétés de ces pays. Le gouver-

nement doit examiner dans l'intérêt général si les lois étrangères sont bonnes. Il reconnaît qu'elles offrent des garanties sérieuses en autorisant les sociétés d'un État étranger à agir sur le territoire national. Si donc une société étrangère se soumet à toutes les prescriptions de la loi du pays où elle veut opérer, il n'y a aucun motif de l'empêcher d'agir sur le territoire de l'État dont elle a observé les lois. M. Thaller démontre précisément, textes en mains, que la législation allemande est moins rigoureuse dans les conditions qu'elle impose aux sociétés par actions que la loi française. Par suite, par cela même qu'une société a observé la seconde, elle se trouve s'être soumise aux dispositions de la première. L'auteur reconnaît toutefois que ce raisonnement est inapplicable aux sociétés d'assurances *sur la vie*. Leur création est en effet subordonnée à une autorisation du gouverneur de l'Alsace-Lorraine. Les sociétés françaises d'assurances sur la vie ne l'ont pas obtenue ; elles ne peuvent donc se plaindre de la mesure rigoureuse qui les frappe.

Ce résumé du contenu de la brochure de M. Thaller fera comprendre son système général ; mais il faut lire l'œuvre de notre savant collègue pour apprécier toute sa science et sa grande habileté d'argumentation ; pour sentir son émotion vive et contenue en présence d'une mesure qu'il considère comme entachée d'illégalité. On a beaucoup écrit sur les questions traitées par M. Thaller ; des articles de journaux, des brochures spéciales leur ont été consacrés. Nulle part elles n'ont été traitées d'une façon plus savante et plus complète (1).

CH. LYON-CAEN,
Professeur à la Faculté de Droit de Paris
et à l'École des sciences politiques.

(1) M. Thaller a une connaissance profonde de la langue allemande ; cela lui a permis de recourir aux sources, et il les cite ou les traduit en général avec une exactitude parfaite. Nous avons été, par suite, quelque peu surpris de la traduction qu'il donne du mot *Wechsel-Ordnung, Règlement* sur le change. Notre savant collègue paraît ignorer que le mot *Ordnung* désigne une loi proprement dite ayant une certaine étendue. Ce mot est parfois synonyme de Code. Ainsi en Autriche et en Allemagne, le Code de procédure criminelle est appelé *Strafprocess-Ordnung*.

Le Gérant : **G. MASSON.**

TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES

DANS LE TOME II DE LA PREMIÈRE ANNÉE

ARTICLES DE FOND

Pages.

La Question Tchèque à l'Université de Prague, par **Z.** 1

Les Réformes de l'Enseignement secondaire et le rôle des sciences dans l'éducation, par **M. Paul Bert**. 13

L'Université Harvard, par **M. A. Jacquinot**. 23, 224, 319

Les Programmes des gymnases et des Realschulen, par **M. Ed. Dreyfus-Brisac** 97

L'Enseignement du Droit et des Sciences politiques en Hongrie, par **M. D. Nagy**. 106

De l'organisation normale d'une Faculté des Lettres, par **M. Penjon**. . 134

Les Écoles supérieures de filles en Allemagne, par **M. W. Nœldeke**. . 201

De l'Admission des Bacheliers des Realschulen aux études universitaires, par **M. le Dr Wislicenus** 297

L'Enseignement supérieur et secondaire en France, jugé par un Russe, par **M. Louis Leger** 342

De l'Enseignement du Droit à l'étranger (écoles spéciales et secondaires), par **M. le Dr Grünhut**. 349

L'Instruction publique sous la Révolution, par **M. Ed. Dreyfus-Brisac** 401, 531

Les Examens de sortie de gymnases dans les Pays-Bas, par **M. Steyn-Parvé** 419

De l'Enseignement de la Philosophie dans les lycées, par **M. Blanchet** 436

Les Thèses de la Sorbonne (Madame Guyon), par **M. Henry Michel**. . 497

La Situation du directeur dans les écoles supérieures prussiennes, par **M. W. Hollenberg**, Directeur du gymnase de Saarbruck. 525

Une Lacune dans l'enseignement des Facultés protestantes de Théologie, par **M. Paul Pelet**, avec une note de **M. Ernest Renan**. 562

REVUE RÉTROSPECTIVE

Pages.

L'Éducation des femmes : I. Extrait du *Rapport de* **Condorcet** *à la Convention nationale*. 44

II. Extrait de *l'Éducation publique* (ouvrage attribué à **Diderot**), *suivi d'Observations sur l'authenticité du livre,* par **E. D.-B.** . . . 48

Des avantages de l'éducation privée pour les jeunes filles (Extrait de l'*Éducation domestique ou Lettres de famille sur l'éducation,* par **Mme Guizot**. 162

Études des Femmes (Chapitre extrait du *Choix et de la Méthode des Études*, par l'abbé **Claude Fleury**). 267

Dialogue sur les Femmes, par **Galiani**. 357

Lettre à Mme d'Épinay (Extrait de la *Correspondance de* **Galiani**) . . 362

L'Étude des Langues (Extrait des *Entretiens sur les Sciences*, par le **R. P. Lamy**, de l'Oratoire). 451

L'Éducation au XVIIIe siècle. (Extrait des *Mémoires de* **Marmontel**). . 564

CORRESPONDANCE INTERNATIONALE

La Nouvelle loi belge sur l'enseignement moyen. 51

Lettre de M. Ch. André (Lyon) rectifiant un point du Rapport de M. Duvaux 55

La Question des Realschulen devant la Chambre des députés de Prusse (Extrait des Comptes rendus parlementaires). 270

Le Programme d'examen pour les maîtresses des écoles supérieures de filles en Allemagne. 364

Lettre de Leipzig (statistique de l'Université) 368

Les Malversations à la bibliothèque V.-Emmanuele, à Rome, par le Dr Ernest Kelchner (Extrait du *Journal de Francfort*) 380

Lettre de Saarbruck sur la question des gymnases et des Realschulen (W. Hollenberg). 458

Lettre de Berlin. — Réunion du Comité de l'Association allemande des écoles supérieures de filles. 459

Communication de M. L. Léger sur la situation des professeurs de langues étrangères en Russie. 460

Le Projet de décret concernant la réforme des examens du doctorat en droit, par M. Dubois 575

Les Bacheliers des gymnases et les Bacheliers des Realschulen. . . 581

Lettre de Berlin. 584

INSTRUCTION PUBLIQUE (FRANCE)

Les Conférences de la Faculté des Sciences de Paris, rapport de M. Berthelot, adressé au ministre 36

Pages.
La reconstruction de la Sorbonne, rapport présenté au Conseil municipal par MM. Engelhard, de Heredia et Cernesson. 56
L'Enseignement secondaire spécial. Mémoire présenté au Conseil académique de Paris, par M. O. Gréard. 142, 249
La session d'été du Conseil supérieur de l'Instruction publique, par M. H. Marion. 171
La nouvelle organisation de la licence ès lettres (Circulaire). . . . 369
La Séance publique annuelle des cinq Académies (Discours de M. Caro, président. — Étude de M. H. Bouley sur la *Nouvelle vaccination*). 463

ACTES DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Groupe Parisien. — Rapport sur l'organisation du doctorat en droit présenté au nom de la section de droit. 72
Groupe de Douai-Lille. — Vœu relatif à l'organisation de l'Enseignement supérieur des sciences politiques et administratives (Séance du 3 juillet). 177
Séance du 20 mars. — Les conditions d'aptitude exigibles des étudiants en médecine et en pharmacie 179
Séance du 8 mai. — La nature de la composition française au baccalauréat ès lettres 182

NOUVELLES ET INFORMATIONS

L'inauguration des nouveaux bâtiments de l'École alsacienne (Discours de M. Paul Bert, page 13; Rapport de M. Rieder, directeur) 78
Création de chaires à la Faculté de médecine de Paris 84
Distribution des prix du concours général (Discours de M. Marion et du ministre). 185
Le budget de l'Instruction publique devant les Chambres. 190
Nominations dans l'ordre de la Légion d'honneur à l'occasion du 14 juillet. 194
Vote du projet de loi sur la reconstruction de la Sorbonne 196
Faculté de Droit. Discours de M. Beudant à la distribution des prix. 285
La loi Camille Sée jugée par un professeur allemand (Dr Nœldeke). 290
Le budget de l'Instruction publique en Prusse pour l'année 1881-82 387
Les examens *pro facultate docendi* en Prusse (Tableau statistique de l'année 1880-81) 388
Tableau de la répartition des bourses de licence et d'agrégation entre les diverses Académies. 389
Pose de la première pierre du lycée de Janson de Sailly (Discours du ministre, de M. H. Martin, de V. Hugo). 475
Sorbonne. Soutenance des thèses de M. Waltz. 479
Les Déclarations du nouveau Ministre de l'Instruction publique (ré-

Pages.

ception du personnel de l'administration centrale, réception du personnel de tous les services extérieurs relevant du département de l'Instruction publique). 588
La Leçon inaugurale de M. Lichtenberger, par M. E. D.-B. 594
M. Pasteur, de l'Académie française. 595
Nouvelles diverses 84, 196

ACTES ET DOCUMENTS OFFICIELS

Faculté de Droit. — Concours annuels (Circulaire soumettant à l'avis des Facultés et des Académies divers projets de décrets relatifs aux concours). 85
Arrêté portant création d'un conseil de perfectionnement de l'enseignement des arts du dessin 92
Décret modifiant l'article 8 du décret du 12 février 1881 relatif aux traitements des professeurs des Facultés et des écoles supérieures de pharmacie. 93
Arrêté réglant le concours pour les emplois de chefs et de chefs-adjoints de clinique chirurgicale. 197
Loi portant création d'une École normale de professeurs-femmes. . 198
Décret déterminant les conditions exigées des candidats à l'École normale secondaire de l'Enseignement spécial. 198
Décret portant organisation de l'Enseignement secondaire spécial. 199
Décret réglant l'établissement de lycées et de collèges de jeunes filles. 290
Loi ayant pour objet d'augmenter de 120 millions de francs les fonds de dotation de la caisse des lycées, etc. 293
Décret portant réorganisation des maisons d'éducation de la Légion d'honneur 391
Décret modifiant l'article 11 du décret du 19 janvier 1881 relatif à la collation des bourses nationales, départementales et communales dans les lycées et collèges. 396
Exposition, en février 1882, de modèles de constructions scolaires. Décret. 480
Réunions mensuelles des professeurs des lycées et collèges. — Circulaire. 482
Catalogue des livres classiques recommandés pour l'usage des lycées et collèges. — Circulaire 484
Arrêté relatif aux examens d'admission à l'École normale secondaire de jeunes filles 485
Circulaire relative à l'arrêté ci-dessus. 486
Traitements des chargés de cours de Facultés. — Décret 487
Bourses de la marine. — Décret 487
L'Instruction publique depuis 1789 jusqu'à 1808, rapport de M. Buisson, adressé au ministre; et Décret annexe. 596
Agrégation des Lycées. — Concours de 1882. (Liste des ouvrages prescrits aux candidats.). 598

BIBLIOGRAPHIE

Pages.

R. Stintzing. Geschichte der deutschen Rechswissenschaft (Erste Abtheilung), par M. A. Esmein 95

C. Hippeau. L'Instruction publique en France pendant la Révolution, par M. E. Beaussire 397

L. Felmeri. L'Instruction publique en Angleterre, par Mme Antonine de Gerando 492

Léon Vanderkindere. Le rôle de l'histoire dans l'Enseignement (Extrait). 494

F. Duilhé de Saint-Projet. L'Enseignement supérieur libre. Luttes et destinées, organisation et réformes. 603

G. Chassiotis. L'Instruction publique chez les Grecs, depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu'à nos jours 604

E. Thaller. Les Compagnies françaises et le Gouvernement d'Alsace-Lorraine, par M. Lyon-Caen 606

Paris. — Typ. Georges Chamerot, 19, rue des Saints-Pères. — 11948.